



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2, 3 de Alfarelos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadores:

Orientador de Faculdade: Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes

Orientador de Escola: Professor Pedro Emanuel Loureiro Conde

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciado Pedro Emanuel Loureiro Conde, docente da Escola Básica de Alfarelos

Núria Cristina Rodrigues Batista

Lisboa, 2013

“A Educação é aquilo que fica após esquecermos o que a Escola nos ensinou”
(Albert Einstein, 1950)

AGRADECIMENTOS

Unicamente seria possível proceder à realização e tão (in)desejada conclusão deste trabalho com o apoio de algumas pessoas que, com disponibilidade e cuidado, me auxiliaram e assistiram durante o percurso do mesmo. Igualmente, acrescento um obrigada a todos os que contribuíram para tal,

Professor Pedro Conde, que me instruiu de forma muito competente e humilde, através da transmissão do seu conhecimento e experiência profissional, cuja ajuda e paciência esclareceram as minhas maiores dúvidas e hesitações, e cujo respeito e dedicação me conduziram a uma superação pessoal na tentativa de procurar fazer melhor cada dia,

Professor Luís Fernandes, pelo esclarecimento que me proporcionou em todas as vertentes do estágio, pela sabedoria com que me presenteou em todas as reuniões no sentido de estimular o meu sentido crítico e reflexivo, levando-me a refletir sobre inúmeras questões fundamentais sobre este processo de formação,

A todos os alunos da minha turma 7ºC que desde o primeiro dia me receberam com boa disposição e que tornaram exequível este processo de formação,

Aos meus caríssimos colegas e amigos, Ana, André e Miguel, pela sua ajuda imprescindível, disponibilidade em todos os momentos, companheirismo e amizade neste longo e atribulado percurso académico,

À minha família (mãe, irmã, avós e namorado) pela motivação dada e paciência, principalmente no momento mais triste da minha vida quando as saudades pelo meu pai eram dilacerantes, onde em conjunto, sem nunca baixar os braços, lutámos para que fosse possível eu terminar com mérito este processo de formação.

Reconheço, deste modo, o contributo dos mesmos, pelo qual agora correspondo com este relatório que realizei e poderão ter o gosto de ler e criticar.

RESUMO

O presente relatório diz respeito a uma análise reflexiva e crítica do processo de Estágio Pedagógico que desenvolvi na Escola Básica 2,3 de Alfofnelos. Este Estágio surge integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. As orientações para a correta elaboração deste trabalho estão incluídas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/13, que se divide em quatro áreas, a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

O relatório inicia-se com uma análise do contexto, a partir duma análise demográfica e física da organização, das suas orientações estratégicas e das dinâmicas dos intervenientes na escola. Ao longo do relatório é feita referência ao trabalho que desenvolvi enquanto futura professora de Educação Física, tanto na turma que acompanhei (7ºC) como na escola. Foi meu intuito proceder a uma reflexão integrando e interrelacionando diversos elementos. Pretendi efetuar uma relação entre dados factuais e as dificuldades sentidas, estratégias implementadas, e possibilidades de atuação. No sentido de completar a reflexão, realizei uma comparação das minhas experiências com o material de suporte bibliográfico, refletindo sobre as mesmas, procurando a integração do conhecimento pessoal e técnico. Tenho consciência que o Estágio foi deveras importante para o meu futuro profissional, pois consegui desenvolver grandes competências e fiquei com completa noção das que ainda necessito desenvolver, adotando assim o Estágio de uma dimensão projetiva para o meu futuro profissional.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Reflexão, Processo Ensino-Aprendizagem, Trabalho na Turma, Trabalho na Escola, Competências, Dificuldades, Estratégias

ABSTRACT

The present work concerns a critical and reflective analysis of the process of Teaching Practice that I developed in Elementary School of Alfovelos. This internship comes integrated into the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, at School of Human Kinetics. The guidelines for the proper preparation of this work are included in the *Guia de Estágio Pedagógico* 2012/13, which is divided in four areas, the Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Pedagogical Research (Area 2), Participation at School (Area 3) and the Community Relations (Area 4).

The report begins with an analysis of the context, from an analysis of demographic and physical organization, of its strategic guidelines, and the dynamics of actors in the school. Throughout of the report, reference is made to the work that I have done as a future teacher of Physical Education, both in the class that followed (7°C) and at school. It was my intention to undertake a reflection integrating and interacting different elements. I intended to make a connection between evidence and the difficulties founded, the strategies implemented, and the performance possibilities. In order to complete the consideration, I performed a comparison of my experiences with the literature, reflecting on them, also looking for the integration of personal and technical knowledge. I am conscious that the Teaching Practice was very important for my future career, because I was able to develop great skills and got very notion of which skills need to develop, thus adopting the Internship of a projective dimension for my future as a professional teacher.

Keywords: Pedagogical Internship, Physical Education, Reflection, Teaching-Learning Process, Work within the Class, Work in School, Skills, Difficulties, Strategies

ÍNDICE

I. Introdução	1
II. Contextualização do estágio.....	3
2.1. Análise crítica e reflexiva da Escola Básica 2,3 de Alfofnelos.....	3
2.2. Grupo de educação física	6
2.3. Núcleo de estágio	8
2.4. Turma 7º C	9
2.5. Experiências e expectativas	12
III. Análise crítica e reflexiva da formação.....	15
3.1. Trabalho na turma	15
Direção de turma	50
3.2. Trabalho na escola	53
Atividades de desporto escolar	54
Investigação e Inovação Pedagógica.....	64
Relação com a comunidade.....	66
IV. Considerações finais	69
V. Referências bibliográficas	71
VI. Anexos	76

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Espaços da EBA	3
-------------------------------------	---

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Preferências dos alunos quanto ao trabalho na sala de aula.....	33
Gráfico 2 - Preferências dos alunos pelos nas aulas de EF	33

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de desempenho nas AFD.....	40
Tabela 2 - Níveis de desempenho na aptidão física.....	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Contrato de autonomia EBA	4
Anexo 2 - Projeto educativo 2009-2013	4
Anexo 3 - Plano anual de atividades 2012-13.....	4
Anexo 4 - <i>Roulement</i> 2012-2013	8
Anexo 5 - Protocolo de avaliação inicial 2012/13	16
Anexo 6 - Aula avaliação inicial nº 4 e nº 5	17
Anexo 7 - Avaliação dos conhecimentos aquecimento/alongamento	20
Anexo 8 - Ficha de diagnóstico.....	21
Anexo 9 - Apoio ao estudo parte 1	21
Anexo 10 - Apoio ao estudo parte 2.....	21
Anexo 11 - Plano anual de turma 7ºC	21
Anexo 12 - Plano de 2ª etapa	23
Anexo 13 - Plano de 3ª etapa	23
Anexo 14 - Plano de 4ª etapa	23
Anexo 15 - 1ª Unidade de ensino.....	24
Anexo 16 - 7ª Unidade de ensino.....	25
Anexo 17 - Plano geral de formação.....	27
Anexo 18 - 8ª Unidade de ensino.....	28
Anexo 19 - Projeto de observação interpares	29
Anexo 20 - Relatório observação de audiovisuais.....	29
Anexo 21 - Estudo de turma 7ºC.....	32
Anexo 22 - Ficha de avaliação 7ºC 1º período	37
Anexo 23 - Ficha de avaliação 7ºC 3º período	37
Anexo 24 - Ficha de observação estilo recíproco.....	37
Anexo 25 - Ficha autoavaliação voleibol	37
Anexo 26 - Ficha autoavaliação final de período.....	37
Anexo 27 - Relatório FitnessGram 2º período.....	38
Anexo 28 - Matriz ficha de avaliação 3º período	38
Anexo 29 - Avaliação sumativa 3º período.....	39
Anexo 30 - Projeto semana a tempo inteiro	45
Anexo 31 - Projeto lecionação da Expressão Físico-Motora ao 1º ciclo	49
Anexo 32 - Projeto de direção de turma.....	50
Anexo 33 – Projeto de acompanhamento de desporto escolar	54
Anexo 34 – Plano de treino nº16 do desporto escolar.....	55

Anexo 35 - Projeto Semana da EF.....	60
Anexo 36 - Poster Semana da EF.....	60
Anexo 37 - Poster Jogos Juvenis Escolares Amadora.....	61
Anexo 38 – Poster torneio de futebol Moche Cup	61
Anexo 39 - Projeto visita de estudo.....	62
Anexo 40 - Trabalho de investigação (área 2)	64
Anexo 41 - <i>Flyer</i> apresentação do trabalho de investigação à comunidade.....	66
Anexo 42 - Poster trabalho de investigação.....	68

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

A - Avançado

AFD - Atividades Físicas Desportivas

AI - Avaliação Inicial

CT - Conselho Turma

DT – Diretora de Turma

E - Elementar

EB – Escola Básica

EBA - Escola Básica Alfarelos

ECO – Encontrar, Conversar e Ouvir

EE - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

EFM – Expressão Físico-Motora

GEF - Grupo de Educação Física

GTS – Gestão do Tempo da Sessão

I – Introdutório

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

NE - Núcleo Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA - Parte Avançado

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

PAT - Plano Anual de Turma

PE - Parte Elementar

PGF - Plano Geral de Formação

PI - Parte Introdutório

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PTT – Professor Titular de Turma

SOCA – Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

SOCF – Sistema de Observação do Comportamento do Professor

SOPF – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico

UE - Unidades de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2012/2013 na Escola Básica de Alfofnelos (EBA), inserido no estágio pedagógico referente ao 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio pedagógico divide-se em quatro áreas, sendo elas Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem (área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Comunidade (área 4). O estágio tem como principal objetivo formar o estagiário com um vasto leque de competências em todos os domínios da profissão docente, quer em termos de componente letiva como de componente não letiva.

Este processo de formação refletiu-se num ano muito completo para mim, repleto de inúmeras experiências, sendo também um período de transformações, já que consistiu sobretudo na passagem de ser a aluna para ser realmente uma professora, em toda a sua essência. Este longo percurso de integração na profissão docente só foi passível de ser bem-sucedido pois foi regularmente avaliado, num contexto de supervisão pedagógica, no sentido de regular e orientar as atividades do estágio.

Está previsto que este progressivo processo de ensino-aprendizagem deva estimular no estagiário a capacidade crítica e reflexiva, fornecendo-lhe ferramentas para ser capaz de analisar e avaliar a sua prática de ensino. Esta competência é tanto mais importante quanto mais descentralizado for o poder de decisão e organização da Educação Física (EF) no currículo escolar. Ou seja, há frequentemente falta de consenso entre os docentes relativamente aos valores, normas e objetivos, e as diferentes partes da organização escolar – ex., o Grupo de Educação Física (GEF) – têm regra geral uma autonomia funcional considerável (Crum, 2002). Em Portugal já existe um Programa Nacional de Educação Física (PNEF), que funciona como um conjunto de linhas orientadoras deixando, contudo, algumas decisões à responsabilidade de cada escola. Tanto as escolas, como os professores individualmente têm muitos graus de liberdade para decidir a organização do seu trabalho diário (Darling-Hammond et al., 1983 cit in Crum, 2002). Não obstante, o ambiente educacional da EF é bastante complexo e está continuamente em mudança, pelo que não existem regras generalizadas no que diz respeito aos comportamentos de ensino. Assim, os professores necessitam de dominar

um vasto repertório de técnicas de ensino e competências de discernimento sobre quando aplicar ou adaptar estas técnicas (Shavelson & Stern, 1981 cit in Crum, 2002).

Pretendo com isto destacar a importância da capacidade reflexiva que um professor deve possuir para lidar com estes contextos distintos, assumindo com muita autonomia, mas também com muita responsabilidade e competência a sua profissão.

No que concerne à estrutura do presente relatório, inicia-se com uma contextualização de todo o meio envolvente ao estágio pedagógico, tanto ao nível da escola em si, ao próprio GEF, ao Núcleo de Estágio (NE) e ainda à turma em que lecionei ao longo do ano. Esta contextualização surge como parte integrante e fundamental uma vez que foi determinante para a tomada de todas decisões apresentadas na segunda parte do relatório. Assim sendo nesta segunda parte insere-se a reflexão e a descrição de todas as atividades desenvolvidas e as suas consequências para a minha prática pedagógica futura. As abordagens a estas atividades serão ainda subdivididas em trabalho na turma e o trabalho na escola. Por fim será apresentada uma conclusão geral, com o objetivo de demonstrar a importância que esta experiência trouxe para a minha prática pedagógica.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Como já foi referido anteriormente, este ponto é essencial para a realização de um estágio pedagógico de excelência, já que é importantíssimo ter em conta todo o meio envolvente na comunidade escolar. Assim sendo iniciar-se-á com uma análise da EBA enquanto escola sede do agrupamento, tendo em consideração os documentos reguladores de ensino, de seguida será apresentado todo o GEF, o NE e, por último, virá a caracterização da turma pela qual fui responsável ao longo do ano letivo.

2.1. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA ESCOLA BÁSICA 2,3 DE ALFORNELOS

A EBA situa-se na freguesia de Alforneiros, concelho da Amadora. A escola foi inaugurada a 1982 com o nome de Escola Preparatória de Alforneiros, e em 1993, passa a denominar-se de Escola Básica 2+3 de Alforneiros.

O Agrupamento de Escolas de Alforneiros surgiu por Despacho da Secretaria de Estado, em 20 de setembro de 1999, na necessidade de dar sequência ao longo processo de trabalho realizado em conjunto pelas escolas que fazem parte do mesmo, sendo elas EB Alice Leite, EB/JI Orlando Gonçalves, EB/JI Maria Irene Lopes de Azevedo e EB/JI Santos Mattos.



Ilustração 1 - Espaços da EBA

A EBA é constituída por dois edifícios (para aulas teóricas), um pavilhão pré-fabricado (oficinas), um pavilhão gimnodesportivo, e dois espaços polidesportivos descobertos, sendo que um dos pontos mais frágeis da escola depara-se com o desgaste

das suas instalações. Em contrapartida, para a disciplina de EF, dispomos de bastantes materiais em bom estado de conservação.

A freguesia de Alfoanelos caracteriza-se por possuir pessoas com as mais variadas origens, o que ocasiona uma grande heterogeneidade de mentalidades e, por vezes, complexas situações de inadaptação a novos contextos socioculturais. Segundo o Projeto Educativo 2009-2013, a EBA engloba alunos provenientes “da urbanização de Alfoanelos, Bairro da Venda Nova e alguns agregados de habitações que se encontram dispersos nas periferias destes bairros: nomeadamente o Alto dos Trigueiros; o Bairro 6 de Maio; o Bairro 11 de Março, a Travessa dos Lilases e o Casal da Mira” (Agrupamento de Escolas de Alfoanelos, 2009, p.13). A população destes bairros é de classe média baixa, dando origem à ocorrência de problemas na escola relacionados com a presença de alunos excluídos, desmotivados ou com um menor rendimento no ensino regular.

Devido ao ambiente envolvente, a escola deteve o estatuto de Território de Educação e Intervenção Prioritária durante alguns anos, de acordo com o Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Porém em 2009 perdeu esse estatuto.

A EBA possui um conjunto de documentos orientadores da atividade de todo o agrupamento, sendo de destacar o Contrato de Autonomia (Anexo 1), o Projeto Educativo 2009-2013 (Anexo 2), o Plano Anual de Atividades (Anexo 3), e o Regulamento Interno.

A escola auferir inúmeras vantagens com o Contrato de Autonomia, obtido em 2009/10 com regime até 2014/15 (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Uma dessas vantagens é poder organizar as turmas através das competências demonstradas pelos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Assim, organiza o ensino por turmas de nível homogêneo, o que possibilita uma maior adaptação do processo aprendizagem. Todavia, com o modelo das turmas de nível, verifica-se uma fraca união nos elementos de cada turma, visto que os alunos poderão estar constantemente a trocar de turma de ano para ano. Outra das vantagens é poder oferecer aos alunos currículos específicos e determinar a carga horária em alguns casos particulares. Sobre esta última, temos o exemplo das turmas com currículos alternativos, onde a EBA oferece 225' semanais na disciplina de EF, o que representa uma boa capacidade de organização da escola, para responder às necessidades dos alunos.

O Projeto Educativo 2009-2013 (Agrupamento de Escolas de Alfoanelos, 2009) apresenta-se como um processo de reconstrução do currículo nacional a partir de diversos contextos, procurando moldar a oferta educativa às características da população escolar presente no agrupamento de escolas. Um dos pontos identificados neste

documento foi o baixo desempenho dos alunos nos exames de Português e Matemática do 9ºano. Em 2009/2010, onde a taxa de sucesso de Português foi de 59,7% e a de Matemática foi de apenas 28%. Desta forma, para colmatar as fragilidades educativas identificadas na população escolar, a EBA tem uma diversificada oferta educativa para além das turmas regulares de educação de 2º e 3º ciclos, apresentando turmas de Percursos Curriculares Alternativos (do 5º ano até ao 9º ano) e Cursos de Educação e Formação, no 3º ciclo, de Acompanhamento de Crianças, Jardinagem e Eletricistas de Instalações. Para casos graves de reinserção escolar, no 2º ciclo, o agrupamento possui com o Projeto 12/15, e no 3º ciclo com o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Estes percursos específicos de educação para os alunos com retenções repetidas ou risco de abandono escolar procuram estimular, por um lado, a valorização da escola e, por outro, o gosto por uma atividade que poderá desempenhar um aspeto importante e decisivo no futuro (ativo) destes alunos.

A principal missão na EBA, de acordo com o Projeto Educativo 2009-2013 (Agrupamento de Escolas de Alfofnelos, 2009, p.23), prende-se com “formar cidadãos que contribuam ativamente, na sua qualidade de pessoas informadas e responsáveis, para resolver os problemas sociais, económicos e políticos da comunidade em que estão inseridos”, estando o agrupamento, os encarregados de educação e os próprios alunos lado a lado na procura de soluções para o sucesso na vida académica, pessoal e social. Os valores transmitidos pelo agrupamento são o respeito, a pontualidade e o esforço. Estes valores constituem a base para o crescimento cívico e responsável dos alunos, pelo que todos os intervenientes da comunidade escolar procuram assegurar-los. Contudo, com base na experiência que tive este ano na EBA, foi possível constatar que valores tão básicos e fundamentais para uma vida em sociedade parecem ainda não estar totalmente interiorizados nos hábitos destes jovens.

A EBA é caracterizada pela multiplicidade de ofertas que garante aos seus alunos, o que a torna esta dinâmica de escola, a ideal para evitar a delinquência e o sedentarismo, e potencializar a ligação entre os alunos e a escola. Estas atividades criativas e formativas encontram-se organizadas em diferentes núcleos e clubes, tais como: clube da horta pedagógica, batuqueiros, teatralf, culinária, hora do conto, nós, clube rock, ciências, capoeira, rádio, dois núcleos de futsal, núcleo de patinagem e núcleo de basquetebol. As atividades decorrem todas à quarta-feira, no período da tarde, o que impossibilita a frequência de mais de dois clubes pelo mesmo aluno. Desta forma, seria importante distribuir todas estas atividades ao longo da semana, para que os alunos possam usufruir da formação eclética que têm à sua disposição.

A escola proporciona ainda um conjunto alargado de serviços especializados de apoio educativo com o intuito de assegurar condições que propiciem o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, a saber: o Grupo de Intervenção Precoce; Gabinete de Psicologia e Orientação; o Grupo de Educação Especial; o Grupo de Integração e Acompanhamento Encontrar, Conversar e Ouvir (ECO); e o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno.

Estes serviços são vistos como fundamentais nesta comunidade escolar pois a população é muito diversificada e com fragilidades a diversos níveis, nomeadamente, a presença de muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a existência de alunos de um extrato socioeconómico baixo, casos de indisciplina e violência.

2.2. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No presente ano letivo, o GEF é constituído por 12 professores, dos quais quatro são estagiários, dois são do quadro, quatro contratados e dois que lecionam nos dois projetos de integração social, sendo eles do projeto 12/15 e do PIEF. O professor Pedro Conde desempenha o cargo de coordenador do grupo e a professora Lurdes Fonseca o cargo de coordenadora do DE. Não foi determinado nenhum professor para o cargo de gestor dos materiais e instalações para este ano letivo, o que condicionou a concretização de algumas tarefas, tais como, a apresentação de propostas devidamente fundamentadas para a aquisição de equipamentos, informar ao diretor qualquer anomalia verificada, informar os funcionários no sentido de um correto manuseamento dos materiais, um controlo sistemático, manutenção e organização. Este foi um ponto negativo pois em reunião de GEF chegou-se à conclusão da devida importância de ter sido nomeado um professor para este cargo.

O grupo é heterogéneo relativamente às idades dos professores, que embora estejam em diferentes fases da sua carreira docente, mostram bastante motivação, cooperação e entreajuda o que constitui um fator de coesão e equilíbrio do grupo disciplinar.

No GEF, cada professor com a sua experiência e perspetiva contribuindo positivamente para a tomada de decisões e estabelecimento de compromissos e objetivos do mesmo. Todavia, o GEF nem sempre se mostra consistente em alguns aspetos da leção. Primeiramente surge uma lacuna ao nível do Plano Plurianual, uma vez que o grupo não possui este documento orientador que define as metas gerais integradoras dos objetivos para cada ano em cada área e matéria. Desta forma torna-se

complicado delinear um percurso de aprendizagens que seja tratado por todos os professores de igual forma. No Agrupamento de Escolas de Alfarelos, o ensino situa-se do 1º ao 9º ano. Na EBA, o ensino situa-se do 5º ao 9º ano, que constitui o bloco estratégico na EF, ou seja, são nestes ciclos de escolaridade que se fará o tratamento das matérias na sua forma característica e que irão consumir as conquistas alcançadas no 1º ciclo, sendo o 9º ano um ano de revisão das matérias e aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos para que completem os objetivos do 3º ciclo (Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho, 2001). Assim, o GEF deveria planejar em conjunto, o percurso escolar dos alunos, conferenciando e tomando decisões ao nível do currículo e dos recursos, desenvolvendo neste sentido uma estratégia curricular comum com articulação vertical e horizontal ao longo destes anos.

Aliado a este planeamento, é igualmente importante determinar o nível dos alunos no início de cada ano letivo e especialmente na entrada dos alunos no 5º ano, já que, no 1º ciclo os alunos já deveriam vir preparados para esta nova etapa, tendo aprendido e aperfeiçoado previamente as habilidades mais significativas de cada área da EF, o que nem sempre se verifica. Torna-se então fundamental proceder a uma Avaliação Inicial (AI) dos alunos com recurso à aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). O GEF possui um PAI, contudo ainda não é visível a sua utilização na denominada etapa de AI, na prática letiva de cada professor.

Uma outra lacuna identificada no modo de atuação de cada professor do GEF é a avaliação sumativa. Cada professor parece estar a avaliar os seus alunos de modo diferente, enquanto o correto seria a aplicação de um documento orientador com referências e critérios de sucesso educativo bem delineados, que permitissem por fim aos cenários de subjetividade e arbitrariedade na disciplina. O GEF deveria estabelecer os critérios de sucesso e de observação de forma a criar um referencial comum a todos os professores que permitissem avaliar inequivocamente o sucesso ou o nível de execução na tarefa (Jacinto et al., 2001). O GEF carece de reuniões periódicas de avaliação para o debate de questões relacionadas com os critérios de avaliação no sentido de homogeneizar todo este processo que deverá ser o mais transparente possível.

No que concerne às intenções educativas do GEF é também importante referir que visto a EBA dispor de um Contrato de Autonomia, reforça a possibilidade de incluir, no currículo de EF, matérias alternativas de acordo com as características da população escolar, meio onde a escola se insere e os recursos disponíveis na comunidade educativa. O GEF deveria beneficiar desta situação e decidir quais as matérias

alternativas que a escola tem a possibilidade de ensinar aos alunos, promovendo algo de novo a estes jovens. Para além destas matérias foi possível constatar que nem todos os professores lecionam as matérias nucleares à sua turma, negando aos alunos uma formação eclética, diminuindo as possibilidades de formação destes jovens.

Um outro aspeto a considerar, quando um professor termina o seu trabalho com uma turma e esta vai iniciar um novo ano letivo com um professor diferente, é o fornecimento do Plano Anual de Turma (PAT) ao novo professor. Este documento orientador que representa a atividade da turma ao longo do ano, baseado na AI e reajustado de acordo com informações decorrentes da avaliação contínua, é um documento que os professores nesta escola não elaboram, não procedendo então à passagem da “pasta” ao professor seguinte para dar continuidade às aprendizagens dos alunos da turma.

Por fim, no que diz respeito às decisões respetivas aos recursos espaciais, o *roulement* (Anexo 4) deveria permitir a igualdade de oportunidades aos professores através de uma distribuição equilibrada dos espaços de maior qualidade. Apesar de a EBA proporcionar um *roulement* com uma distribuição equitativa dos espaços, as turmas não usufruem dos espaços de qualidade com regularidade, pois as aulas de pavilhão só são lecionadas de 3 em 3 semanas. Ainda que os espaços exteriores sejam bastante polivalentes, há matérias que apenas podem ser lecionadas no interior. Assim, seria benéfico para os alunos e para os professores mudar de espaço com mais frequência, por exemplo se a rotação fosse feita de aula em aula, e não de semana em semana.

2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO

O Núcleo de Estágio (NE) é constituído por quatro estagiários e dois orientadores, um de escola e outro de faculdade. O nosso grupo sempre se manteve unido desde o início e todos abraçámos esta nova etapa de formação com vontade de trabalhar e ambição de chegar mais longe.

Uma das maiores qualidades do núcleo foi o espírito crítico que desenvolvemos, que favoreceu bastante este processo de aprendizagem, pois aprendemos muito uns com os outros, constituindo assim uma excelente estratégia para a superação pessoal. Outro ponto forte do grupo foi a presença de membros com diferentes experiências que contribuiu para uma troca de impressões através de momentos de reflexão, o que conjuntamente fomentou a entreaajuda.

Por outro lado, criaram-se laços de amizade no grupo que potenciaram o sucesso de todos aquando de momentos de muito trabalho e grande pressão.

Igualmente, no que concerne ao trabalho dos orientadores, desde cedo que todo o grupo se manteve coeso e a supervisão destes foi fundamental para todo o processo de supervisão pedagógica.

O orientador de faculdade sempre acompanhou o nosso trabalho e progressos através de visitas periódicas e feedback dos documentos fornecidos, no sentido de nos orientar em todas as áreas de intervenção.

O orientador de escola assumiu uma posição mais próxima dos estagiários, supervisionando-nos em todas as áreas. Com este apoio e grande disponibilidade conseguimos progredir e melhorar a nossa prática pedagógica.

2.4. TURMA 7º C

No contexto escolar, cada aluno que constitui uma turma vive em condições de vida diferentes, tem contextos familiares e sociais distintos, bem como vivências divergentes. A caracterização da turma é um processo que não deve ser negligenciado pelos professores, dado que as particularidades da turma e de cada aluno a nível social, assim como, as suas necessidades e capacidades de aprendizagem podem ser elementos fundamentais na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

A turma que me foi atribuída para lecionação no meu estágio pedagógico, no ano letivo 2012/2013, foi uma turma do 7º ano de escolaridade, sendo esta o 7ºC. A turma 7ºC era constituída por 21 alunos, dos quais 14 são do género masculino e 7 do género feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Esta turma possuía alunos provenientes de variadas turmas da escola no ano letivo transato, e dois alunos que vieram transferidos de outras escolas, sendo que, um deles ingressou na turma no início do ano letivo e o outro no início do 2º período. Estes alunos integraram-se facilmente na turma, a nível social. É importante reparar que mais de metade da turma (11 alunos) já reprovou pelo menos uma vez ao longo do percurso académico, sendo que 5 deles estão a repetir o 7º ano. Talvez por este motivo, a turma não tenha sido tão unida quanto o esperado já que de ano para ano os colegas são alterados enfraquecendo as relações de amizade que seriam possíveis de ser estabelecidas dentro da turma.

No 7ºC foram detetados três alunos com NEE: um deles apresenta um problema de obesidade que afeta também a sua relação com os pares e consigo próprio, podendo

ser um dos principais motivos da sua baixa autoestima; outro apresenta dificuldades maioritariamente a nível cognitivo; e o último apresenta um rendimento intelectual muito inferior ao das crianças com a sua idade cronológica, pelo que é acompanhado por uma psiquiatra e está medicado no sentido de assegurar o controlo da impulsividade e ansiedade. Este aluno está a concluir o 7º ano por regime de disciplinas pelo que apenas está a frequentar a aula de EF de 90'. Na turma foram despistados cinco casos de alunos foram acompanhados pelo programa ECO devido à sua instabilidade emocional.

Quanto ao envolvimento familiar, os Encarregados de Educação (EE) dos alunos são pouco instruídos, tendo na sua maioria apenas o 9º ano de escolaridade. Estes EE são normalmente os pais dos alunos constituindo, em grande parte da turma, o agregado familiar do aluno. Cerca de metade da turma tem ascendência portuguesa, sendo a outra metade bastante diversificada entre cabo-verdiana, francesa, romena, angolana, guineense e brasileira.

Relativamente à saúde, três alunos apresentam excesso de peso, e outros três alunos apresentam baixo peso para a sua altura e idade. Duas alunas têm asma, e um outro apresenta um problema no joelho derivado da excessiva acumulação de líquido na articulação, devido ao qual ficou bastante tempo impedido de realizar aulas práticas de EF. Grande parte da turma pratica ou praticou exercício físico formal, demonstrando bons hábitos de saúde, nomeadamente nas modalidades de futebol, futsal, dança, kickbox e natação.

Com base na aplicação de um estudo sociométrico, identifiquei qual a relação entre os demais alunos da turma, concluindo que, subtilmente vieram a manifestar alguns grupos na mesma fortalecendo as relações entre eles. Foram possíveis identificar dois alunos populares, dois alunos rejeitados (um para as questões de dimensão sócio afetiva e outro aluno para as questões da disciplina de EF, na qual apresenta algumas dificuldades ao nível do desempenho motor), uma aluna negligenciada revelando-se como tendo uma presença indiferente no grupo e, dois alunos controversos. Os médios/neutros são os restantes alunos da turma.

Na 1ª reunião de Conselho de Turma (CT) foi elaborada uma breve caracterização e no geral das disciplinas os alunos apresentavam comportamentos pouco apropriados para a aula, não respeitando as ordens dos professores e eram frequentemente responsáveis por focos de indisciplina e comportamentos fora da tarefa. Um dos dois alunos mais conflituosos mostrava alguma maldade para com os colegas e agressão verbal para com os professores, comportamentos estes que eram de alguma forma

apoiados pela mãe, que não mostrava qualquer atitude de procurar melhorar a educação do filho. O outro aluno que apresentava mais comportamentos fora da tarefa teve 6 negativas no ano anterior. Este aluno exibia comportamentos semelhantes aos do colega. Com base na minha experiência enquanto professora desta turma caracterizo os alunos segundo traços de irresponsabilidade, preguiça, falta de empenho, trabalho e falta de hábitos de estudo após as aulas, procurando ter apenas classificações suficientes. De acordo com as classificações do 2º período, apenas três alunos obtiveram nível de aproveitamento positivo a todas as disciplinas. No geral, muitos dos comportamentos desadequados eram fruto de alguma instabilidade e problemas no seio familiar, onde alguns dos pais não mostravam preocupação em frequentar as reuniões de EE, nem procuravam estar atualizados com a evolução da aprendizagem dos seus educandos, tal como consegui detetar aquando da coadjuvação à Diretora de Turma (DT).

Após a 1ª reunião intercalar de turma, foi possível proceder à elaboração do Plano de Trabalho da Turma onde constava uma sintética descrição da turma. A mesma enuncia que os alunos não colaboram com os colegas de modo a criar um bom clima de aula, são imaturos, não procuram autonomia nas tarefas e esclarecimento de dúvidas e que no geral não revelam grande gosto pelas atividades letivas. Características estas que foram mantidas até ao término do ano letivo, por opinião comum de todos os professores de CT.

Ainda assim, considero que na disciplina de EF os alunos conseguiram manter um comportamento diferente. Penso que no geral todos apresentaram grande pré-disposição para o exercício físico e para as tarefas propostas, embora sejam muito agitados. Esta agitação em demasia acabava por complicar todo o processo de leção pois os alunos não prestavam atenção à minha instrução e por vezes perdiam-se aquando da realização das tarefas. De acordo com um questionário aplicado à turma, e tal como identifiquei nas aulas, todos os alunos gostam da disciplina, com exceção de uma aluna. A dedicação e o esforço dos alunos foram predominantemente positivos, estando na maior parte das aulas motivados para a prática. Contudo, quando apareciam demasiado ansiosos e agitados, perturbavam o normal funcionamento da aula e o seu desempenho ficou aquém do esperado e das minhas expectativas. O desempenho dos alunos nas matérias foi bastante heterogéneo pelo que optei por lecionar segundo grupos de nível. Desde o início do ano que a turma encarou bem esta estratégia e nunca contestou os grupos onde estavam inseridos. Com esta forma de trabalhar verifiquei mais empenho na aula, a intensidade aumenta e as competências também. Igualmente, experimentei constituir equipas heterogéneas em alguns momentos da aula, mas os alunos não

cooperaram tão bem, ficando os mais aptos desmotivados, e os menos aptos influenciados pela desmotivação dos colegas, desenvolvendo um fraco trabalho em conjunto. Com a implementação de tarefas desafiantes e maioritariamente competitivas, fui criando uma boa relação com os alunos que foi crescendo de aula para aula, resultando em melhores desempenhos como são exemplo os deste 3º período que refletem uma melhoria geral das competências dos alunos ao nível das três áreas da EF.

2.5. EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS

O meu percurso pessoal e académico transmitiu-me valores e ambições que resultaram no objetivo de ser professora de EF. Todos os dias quando acordo sinto uma imensa vontade de aprender algo novo, experimentar novas realidades e acima de tudo de fazer o que gosto. Foi com a EF que ao longo da minha vida explorei novos limites e me aventurei a ir mais além.

Eu nem sempre soube que formação seguir, estando os meus gostos quando pequena ligados à medicina veterinária. Todavia, com o passar dos anos, cada vez mais era difícil para mim estar sentada numa sala de aula, ou manter-me num ambiente de escritório, sentindo-me apenas bem comigo própria em ambientes que me permitissem realizar atividades físicas desportivas que me pusessem à prova. Foi com esta sensação de bem-estar, que sentia sempre que praticava desporto, que me comecei a interessar pela área, crescendo uma motivação intrínseca para com a mesma.

Durante o ensino básico, nem sempre tive boas experiências na disciplina de EF. Chego à conclusão que os meus professores tinham bastantes lacunas na formação quando comparados com professores de colegas meus que lhes forneceram bastantes ferramentas para o futuro. Apenas no ensino secundário é que a situação de inverteu pois tive bons professores de EF que lecionavam aulas bastante ecléticas. Assim, comecei a desenvolver um gosto especial pela disciplina onde por iniciativa própria me inscrevi no desporto escolar de voleibol, ginástica, canoagem e windsurf, comecei a ter treinos de natação e frequentei aulas de dança. Nos meus tempos livres realizava vários passeios de bicicleta, andava de patins em linha, jogava badminton em casa e nas férias do verão tinha aulas de surf e bodyboard. Comecei cada vez mais a ter uma vontade súbita de experimentar mais modalidades, sendo as minhas mais recentes modalidades preferidas o ténis e a escalada desportiva.

Durante a licenciatura tive a oportunidade de trabalhar com várias faixas etárias, sendo a infância e a adolescência aquelas que mais gostei. Provavelmente por gostar

tanto de aprender é que comecei a ambicionar ter a oportunidade de transmitir novos conhecimentos aos jovens, assim como lhes transmitir esta vontade de querer saber mais, de descobrir e explorar novos limites através do corpo.

Posteriormente, iniciei o meu trabalho no Adventure Park do Jamor que me deu mais certezas de que o trabalho com jovens era o que me entusiasmava, pois as crianças têm bastante alegria e é uma excelente sensação sentir que podemos marcar a diferença na vida de cada uma delas, ensinando algo novo.

Por meio de obter mais experiência em termos de trabalho, fiz vários trabalhos de voluntariado, tendo sido o mais significativo até aos dias de hoje, o dia que passei em atividades com populações especiais, onde lidei com vários tipos de deficiência.

Com este estágio pedagógico esperava encontrar alunos com menos dificuldades na aprendizagem, menos instabilidade familiar, menos de tudo. Senti que esta era uma realidade que desconhecia e me chocou um pouco. Embora na escola que frequentei, tenha havido alunos com esse tipo de estatuto, nunca o desprezo pela escola tinha sido visto por mim em tão larga escala. Um dos aspetos que mais me surpreendeu foi quando percebi que a organização das turmas era feita por turmas de nível. Ainda hoje me questiono se algum dos alunos de turmas como o 7ºE, que são alunos com graves problemas de aprendizagem e comportamento, se teriam alcançado o sucesso caso tivessem ingressado para uma das melhores turmas como por exemplo o 7ºA. Penso que esta opção de turmas de nível assim como turmas heterogêneas tem as suas vantagens e desvantagens. Por outro lado, esperava também encontrar professores com mais poder, que pudessem “corrigir” os alunos e seus comportamentos desviantes. Pelo contrário, cada vez mais sinto que o professor é uma figura desrespeitada na sociedade, que é frequentemente alvo dos alunos, família e dos próprios professores que com ele trabalham. No entanto, vi todos os dias, professores a lutar pela motivação e sucesso académico dos alunos. Também esperava lecionar mais aulas que me fizessem sentir uma profissional que proporciona formação de qualidade aos seus alunos. Nem sempre me senti desta forma, pois os alunos não mostram qualquer apreço pelo trabalho que lhes prestamos, muitas vezes são desrespeitosos, deixando cair por terra este vínculo que é a importância da escola para a vida.

Com este estágio aprendi a encarar novos desafios, a procurar estratégias que resultem em vários campos da vida escolar, quer em termos de aprendizagens, como na criação de laços com os alunos e trabalhos com outros professores. Aprendi a aceitar as diferenças de cada um, e ajudá-los a progredir dentro das suas capacidades. Aprendi

conteúdos pedagógicos e didáticos que me enriqueceram enquanto professora e aprendi a realizar uma completa variedade de tarefas administrativas presentes na vida de qualquer professor. Principalmente, foi nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) onde mais me instruí ao longo do estágio, pois sempre foram essas as matérias onde tinha mais dificuldades. Após o término deste estágio irei dar prioridade a uma formação nesta área para superar esta minha lacuna.

Como a minha experiência em termos de lecionação era nula, decidi aceitar qualquer escola para estagiar sendo apenas o único critério de eleição a distância casa-escola. Penso que esta foi uma ótima decisão porque necessitei de assumir uma postura mais séria para conseguir concluir este processo, já que a população em causa apresenta grandes particularidades, que me obrigaram constantemente a refletir, tomar decisões, aplicar estratégias e reformulá-las, adotando e desenvolvendo um sentido crítico face a tudo o que me rodeia.

III. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA FORMAÇÃO

Neste capítulo central do relatório adotei uma divisão do mesmo em duas partes, o trabalho na turma e o trabalho na escola. Embora se encontrem estruturadas em tópicos diferentes estas não se apresentam como independentes no processo de estágio. Ambas estão interligadas em diversos aspetos, apresentando uma lógica de que o todo é mais que a soma das partes, ou seja, não se pode dissociar a participação da escola/comunidade do trabalho realizado na turma, já a primeira influencia a segunda e vice-versa. Quando é efetuado um trabalho coadjuvante entre elas, esta sintonia promove uma elevação da qualidade de todos os campos do percurso escolar, refletindo-se no sucesso do aluno que será também amplificado.

Para além disso, ambos os trabalhos na turma e na escola, contribuem para enaltecer a qualidade de formação do estagiário, pelo que será este o meu fio condutor na seguinte exposição dos conteúdos.

Assim, o subcapítulo de trabalho na turma é referente a todo o trabalho realizado na área 1 do estágio pedagógico - Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem, de acordo com as dimensões do planeamento, avaliação e condução do ensino, assumindo uma lógica sequencial temporal sobre todas as atividades realizadas. É também integrado o trabalho desenvolvido na direção de turma que diz respeito à área 4, relação com a comunidade.

Posteriormente, o subcapítulo de trabalho na escola é referente ao trabalho desenvolvido na área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, na área 3 - Participação na Escola e restantes domínios da área 4 – Relação com a Comunidade.

3.1. TRABALHO NA TURMA

Este capítulo integra o trabalho que desenvolvi com a turma durante o período de lecionação da disciplina - horário de componente letiva – bem como todo o trabalho de planeamento e avaliação efetuado fora desse tempo.

Não é por acaso que o trabalho da área 1 tem um peso superior na ponderação da classificação do estagiário. De facto, muito do tempo que o professor dedica na escola é respeitante ao trabalho que efetua com as suas turmas, sendo desta forma uma área muito rica em conteúdo e que merece ser alvo de muito investimento por parte deste.

Para além disso, a dimensão da condução de ensino não é eficiente e capaz quando um professor despreza as funções de planeamento e avaliação, já que estas são

o fio regulador do sucesso que se estabelece aquando da componente letiva. Ou seja, tanto melhor será o processo ensino-aprendizagem nas aulas quanto mais congruentes forem as decisões que se determinam nas tarefas de planeamento e avaliação, e vice-versa, pois estas estão interligadas de forma recíproca.

O PNEF define as linhas orientadoras que nos servem de referência, mas também é do conhecimento dos professores que estes objetivos não são facilmente concretizáveis no imediato face à situação atual da EF (Carvalho, 1994). Prende-se por isso a necessidade do professor escolher objetivos, que respeitem as possibilidades dos alunos, podendo ser ambiciosos mas igualmente realistas, capazes de constituir uma superação às dificuldades dos mesmos.

Iniciei com esta lógica de pensamento o meu acompanhamento na turma 7ºC, cuja primeira tarefa se centrou no planeamento da 1ª etapa denominada AI, ainda antes do ano letivo começar.

Esta etapa tem como objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Torna-se assim necessário utilizar um PAI (Anexo 5), que simplifique as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, sintetizando o grau de exigência de cada nível do PNEF, nos critérios e indicadores de observação (Jacinto, Comédia, Mira e Carvalho, 2001).

Este protocolo constitui uma uniformização deste período de avaliação, para que no GEF, os professores possam tomar as demais decisões relativas às etapas seguintes com eficácia. Inerente à construção do PAI, estão as contribuições que cada professor pode fornecer aproveitando as suas experiências pessoais que são uma mais-valia para o grupo. Identifiquei à partida que este trabalho em conjunto do GEF seria fundamental para desenhar traços estratégicos referentes ao modo como cada professor iria trabalhar com a sua turma. Contudo, neste primeiro momento verifiquei que não havia uma concordância no GEF referente ao PAI, pelo que, cada professor realizava, ou não, a AI de forma autónoma sem ter por base decisões ao nível do grupo.

No entanto, apesar do GEF já possuir um PAI elaborado por estagiários de anos anteriores ficou decidido em NE procedermos à reformulação e posterior aplicação do nosso documento, ou seja, recorreremos ao PAI que elaborámos no ano transato na disciplina de Avaliação Educacional. Esta decisão foi tomada por unanimidade, pois este documento que por sua vez já tinha sido alvo de avaliação da docente da cadeira, foi também alvo da nossa reflexão tendo suportadas com justificações todas as decisões do

grupo, sendo por isso um documento com o qual já estávamos familiarizados. Posta a reunião com o orientador de escola, este concordou com a nossa decisão, pelo que apenas estabelecemos o modo como iríamos proceder ao planeamento.

Assim, o planeamento foi feito aula a aula (Anexo 6), o que auferiu vantagens para a minha formação dado que eu ainda não apresentava muita experiência em avaliar os alunos. Igualmente não sabia ao certo os tempos que deveria atribuir aos exercícios para que fossem os suficientes para eu recolher dados sobre o desempenho dos alunos, e que ao mesmo tempo possibilitassem uma aula motivadora para estes, assim como uma adequação da gestão temporal da mesma. Esta forma inicial de planear traduziu-se em vantagens para mim no imediato. Contudo, mais adiante, o mesmo revelou-se limitado, pois pela falta de planeamento denotei que me tinha alargado um pouco, excedendo o tempo de 4 a 5 semanas destinadas à AI (Carvalho, 1994). O mesmo também se deveu a uma má gestão do tempo de aula, durante as mesmas.

Ainda que a AI seja um período com características muito próprias, é também um momento de conhecer os alunos, rever aprendizagens, ensinar, estabelecer rotinas organizativas, identificar alunos críticos e matérias prioritárias, bem como orientar para a formação de grupos na turma (Carvalho, 1994). Numa das primeiras aulas expliquei aos alunos como se iria proceder à avaliação nas três áreas de extensão da EF, tendo posteriormente focado a mesma nos tópicos anteriores. Durante as 3 primeiras semanas do estágio beneficieei da ajuda dos meus colegas, que me acompanharam na lecionação, estando encarregues de recolher dados sobre as competências dos alunos, para que nas conferências curriculares após estas aulas pudéssemos tomar decisões sobre o nível em que cada aluno se encontra em cada matéria. Este auxílio foi muito importante pois em virtude da maior preocupação com as tarefas de gestão e organização, não consegui recolher todos os dados que pretendia sobre a avaliação, sendo estas grandes dificuldades que senti em simultâneo. Posteriormente a essa fase, as dificuldades de planeamento e organização na AI foram diminuindo, começando estas a centralizar-se mais na instrução e clima relacional, tal como suportam nos seus estudos Teixeira e Onofre (2009).

Na AI em si, as minhas maiores dúvidas surgiram aquando do diagnóstico dos alunos, uma vez que tive a necessidade de avaliar os alunos mais que uma vez, o que me limitou um pouco o tempo. O facto de não saber à partida que matérias exigiam mais tempo para observação, como é o caso dos JDC por ter vários alunos a jogar em equipas

dificultou o diagnóstico dos menos ativos, o que contribuiu para alargar este tempo predestinado à AI.

Conjuntamente, a falta de recursos materiais e espaciais aumentou este atraso já que grande parte das matérias apenas podiam ser lecionadas no pavilhão, tendo eu esse espaço de 3 em 3 semanas. No entanto procurei sempre utilizar toda a polivalência dos espaços e organizar os alunos em 2 ou 3 estações para que passassem por várias matérias na mesma aula, tendo estas sido boas estratégias utilizadas.

Como não conhecia a turma, a seleção dos alunos por grupos foi feita de acordo com a ordem alfabética da lista de presenças, tendo resultado por isso na constituição de grupos de trabalho heterógenos. Só depois da AI é que lecionei em grupos de nível de acordo com os dados que retirei desta etapa, pois concordo que a leção deve ter por base grupos homogêneos para permitir diferenciar objetivos operacionais e atividades formativas, garantindo uma oferta de atividade adequada a cada um deles (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), individualizando este processo (Jacinto et al., 2001).

Por vezes não fui prática na avaliação, ou seja, confirmo agora que nem sempre é necessário observar todos os alunos em todas as situações. Eu deveria ter focado a minha atenção no desempenho dos alunos mais difíceis de caracterizar logo desde o início, visto que os casos típicos se destacam facilmente (Carvalho, 1994), mas apenas procedi dessa forma nas últimas aulas desta etapa.

Para além disso, nessa fase fiz alguns ajustes às grelhas de observação do PAI quando estas não estavam apropriadas. As grelhas estavam desajustadas à realidade dos alunos, por vezes apresentavam-se demasiado exigentes/rigorosas ou fáceis, e possuíam demasiados indicadores para um simples critério de êxito, o que tornava todo o processo de avaliação tão pormenorizado que tornava impraticável a observação correta dos alunos. Penso que foi um ponto positivo para auxiliar na tarefa de recolha de dados, já que grelhas com parâmetros demasiado exaustivos são contraproducentes. Uma estratégia aplicada foi observar as aulas dos meus colegas e orientadores para treinar as competências de observador.

Outra dificuldade que senti foi alterar o planeamento em função das características dos alunos e do que observava aula a aula, pois nem sempre os exercícios decorriam como eu tinha previsto, ou não eram adequados ao desempenho dos alunos, o que me fazia refletir sobre os mesmos e adaptar sistematicamente. Outra complicação era o facto das condições climáticas nem sempre serem as melhores quando me encontrava no

espaço 2 (espaço exterior com campo de basquetebol e pista de atletismo), o que implicava um adaptar da aula pensada, obrigando-me a ter sempre uma aula teórica também planeada.

Com estas dificuldades alarguei o meu período de AI para 8 semanas (24 aulas), ficando ainda por lecionar a matéria de luta do conjunto das matérias nucleares. Outra das grandes causas deste prolongamento foi a minha grande preocupação em ensinar e dar feedback aos alunos, deixando para segundo plano a observação e o registo dos dados.

A soma de todos estes fatores obrigou-me a dar um salto qualitativo enorme, logo nas primeiras semanas do estágio, não só por ter passado de uma aluna com total inexperiência para uma professora em “estado bruto”, como também por ter de me preocupar em simultâneo com múltiplas realidades que até aí eram desconhecidas para mim. Considerei a AI uma etapa bastante exigente pois necessitou de bastante trabalho da minha parte, principalmente pela falta de experiência. Ao longo do período fui melhorando esta capacidade.

Desta maneira, no meu futuro profissional vou procurar planear inicialmente toda a etapa de AI tendo em conta o *roulement*, nº de aulas disponíveis e total de matérias a avaliar. Na condução de ensino vou focar-me sobretudo nas tarefas de observação, para não descurar a concretização dos objetivos da AI, pois como constatei através da observação do vídeo de uma aula desta etapa, os tempos de observação são muito reduzidos, parecendo a aula em questão, uma aula da etapa de aprendizagem e desenvolvimento e não de AI.

Para identificar cada aluno nos níveis de desempenho de acordo com as “*Normas de referência para a definição do sucesso em EF*” expressas no PNEF (Jacinto et al., 2001), decidi em conjunto com o NE utilizar os critérios definido pela autora Araújo (2007). Assim, na área das Atividades Físicas Desportivas (AFD), um aluno encontra-se no nível Não Introdutório (NI) quando não realiza pelo menos um dos critérios propostos para o nível Introdutório (I); o aluno encontra-se no nível Parte do Introdutório (PI) quando não realiza a totalidade dos critérios propostos para o nível I; o aluno encontra-se no nível I quando realiza todos os critérios propostos para esse nível, sendo que estarão preparados para trabalhar para o nível Parte do Elementar (PE) ou Elementar (E); o aluno encontra-se no nível PE ou Parte do Avançado (PA) quando não realiza a totalidade dos critérios propostos para o nível E ou A respetivamente; e por último, o aluno encontra-se no nível E ou Avançado (A) quando cumprem todos os critérios desse nível. Na área da

aptidão física, os alunos são classificados de acordo com os valores de referência dos testes do FitnessGram (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2007), tendo o aluno atingido o sucesso quando é classificado como saudável, isto é, quando se encontra dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). Os testes utilizados foram o vaivém, senta e alcança, flexibilidade de ombros, extensão do tronco, extensões de braços, abdominais e IMC. Na área dos conhecimentos, o aluno é avaliado através de uma ficha de avaliação de expressão escrita, onde tem de revelar conhecimentos mínimos (classificação igual ou superior a 50%) para que seja considerado apto nesta área. Todavia, no 3º período optei por adicionar um novo momento avaliativo prático, onde em pares, os alunos tinham de lecionar um aquecimento e alongamento aos colegas sob a minha supervisão. Esta avaliação teve o intuito de fornecer aos alunos mais um momento de avaliação prático, onde aplicariam os conhecimentos teóricos que possui sobre essas fases da aula. Foi entregue aos alunos os documentos de apoio sobre essa avaliação e a calendarização (Anexo 7). Esta avaliação foi elaborada com vista a salvaguardar a classificação dos alunos na área dos conhecimentos para o caso das notas obtidas nas fichas de avaliação teóricas fossem negativas. Mais adiante veremos que esta avaliação foi útil para retirar eventuais dúvidas que tive sobre a classificação sumativa dos alunos, embora as notas dos testes tenham sido boas nesse período.

De acordo com o cenário anterior, os resultados da AI na área das AFD mostraram que as prioridades de aprendizagem centraram-se ao nível das matérias voleibol, ginástica de solo e patinagem. Pode-se verificar que neste conjunto de matérias os alunos apresentaram maioritariamente níveis inferiores ao nível I, ficando aquém dos níveis previstos pelo PNEF (Jacinto et al., 2001) e Metas de Aprendizagem (Afonso, Roldão, Marques, Galvão, Peralta, Silva e Leite, 2010), para o 7º ano. Após a reflexão sobre os dados da AI estabeleci objetivos específicos para os alunos que apresentavam problemas de obesidade que aparentemente os iriam impossibilitar de atingir determinados objetivos. Constatei que estes alunos apresentavam bastantes dificuldades ao nível da prática e os níveis de desempenho diagnosticados estavam muito aquém do esperado para a idade deles, pelo que assumi como estratégia detetar com especial atenção quais as tarefas motoras que os alunos conseguiam ou não realizar, e sempre que a situação o exigisse iria proceder aos respetivos ajustes. Contudo, o percurso curricular alternativo previamente estabelecido acabou por não ser implementado uma vez que estes alunos apresentaram uma evolução positiva, conseguindo atingir o sucesso na disciplina sem ser necessário grandes adequações ao currículo normal. Apenas, a matéria de ginástica e o teste do vaivém do FitnessGram mostraram ser mais

exigentes para estes alunos. Penso que seria interessante investigar quantos casos de obesidade se verificam ao nível da escola e ponderar aplicação de um programa de intervenção, como por exemplo o Programa PESSOA, que tem como principal objetivo desenvolver e avaliar um modelo de intervenção para a prevenção e tratamento do excesso de peso/obesidade juvenil, pois em Portugal esta prevalência é elevada.

Na aptidão física os resultados da AI mostraram que uma grande prioridade desta área é a força superior, uma vez que no teste da extensão de braços nenhum aluno se situa na ZSAF. No geral, os alunos não dominavam o movimento e realizavam o exercício com uma má postura e pouco controlo corporal. Em segundo lugar, surgiu a flexibilidade como prioridade para alguns alunos, ao nível dos ombros e da região posterior dos membros inferiores e tronco, observável no teste do senta e alcança, e por último, a força abdominal. Durante a execução destes testes utilizei os alunos como agentes de ensino solicitando-lhes que corrigissem e contassem as execuções dos colegas, o que foi uma boa estratégia utilizada. Contudo, nem sempre os dados dos alunos eram fidedignos devido às suas dificuldades que estes demonstravam em corrigir os colegas, pelo que eu terminava os vários testes quando as posições passavam a ser incorretas.

Na AI foi aplicado um questionário de diagnóstico (Anexo 8) aos alunos sobre o seu estilo de vida, assim como um pequeno teste com perguntas que contemplavam os conteúdos da área dos conhecimentos de modo a perceber quais eram as maiores lacunas nos saberes dos alunos. As classificações obtidas na turma foram todas negativas, pelo que tentei superar essa lacuna através de aulas teóricas, fornecimento de documentos de apoio (Anexo 9 e 10), utilização do questionamento nas aulas e uso de exemplos práticos para que os alunos aprendessem os conteúdos da área através da sua experiência nas aulas.

Todos estes dados recolhidos na AI obrigaram-me a refletir sobre os desempenhos, as dificuldades e os progressos dos alunos nas várias matérias, e determinar os objetivos terminais dos alunos para o ano letivo. Todas estas informações foram cruciais para a elaboração do PAT (Anexo 11), no que toca à orientação das aprendizagens dos alunos, e influência que tiveram nas decisões de planeamento a ser tomadas posteriormente a esta etapa.

Uma lacuna na minha prestação foi não ter formalizado estes dados com os alunos através de um momento específico de avaliação formativa. Ou seja, eu não transmiti imediatamente estes dados da AI aos alunos, fechando esta etapa de modo

formal. Apenas o fiz posteriormente no início do 2 período após feedback dos orientadores. No futuro pretendo proceder à realização de um relatório do aluno, que deverá ser fornecido ao mesmo sob o conhecimento do EE, para que ambos saibam quais as competências já adquiridas e quais os próximos passos a dar na aprendizagem.

Portanto, a avaliação formativa é tão importante para mim enquanto professora, como para os meus alunos que necessitam desse conhecimento para que se tornem agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando esta avaliação um papel regulador e definindo-se como um meio para atingir um fim – a melhoria da aprendizagem dos alunos. Esta dupla vertente permite ao professor orientar e regular o ensino, ajustando os planos ao constatar os progressos dos alunos, e permite ao aluno verificar os seus progressos ajudando-o a gerir a sua aprendizagem, em função das metas estabelecidas (Araújo, 2007).

Finda esta etapa da AI dei início à elaboração do PAT. Nesta construção tive total autonomia nas decisões, uma vez que o GEF não realiza conferências curriculares com o intuito de tomar decisões relativas às orientações curriculares, nem quanto à adequação do nível de objetivos ou reajustes acerca da composição curricular anual ou plurianual. Aliás, o GEF não apresenta nenhum Plano Plurianual para a disciplina, nem usufrui da autonomia da escola para decidir sobre a carga horária da disciplina, onde o PNEF (Jacinto et al., 2001) estipula cientificamente, que a condição ideal para se obterem efeitos ao nível dos benefícios e melhoria da aptidão física, é realizar uma frequência mínima de atividade física em três sessões semanais. Assim, a carga horária da EF deveria estar distribuída em três sessões de 45' por semana, enquanto na EBA, esta condição não se impõe pelo que a lecionação é feita por um bloco de 90' e um de 45'. Face a estes constrangimentos adotei uma lógica de trabalho que procurei manter até ao término do ano letivo, ainda que nem sempre tenha decorrido desta forma. A minha estratégia passou por aproveitar as aulas de 90' para aplicar novas situações de aprendizagem que exigissem mais tempo e transmitir aos alunos os objetivos de trabalho dessa semana. Posteriormente, na aula de 45' que sucedia à primeira, pretendi dar continuidade aos conteúdos, fazendo uma revisão dos mesmos e aprofundando-os.

O PAT foi elaborado com vista a garantir a aplicação de processos de trabalho adequados à especificidade da turma, formalizando as prioridades de desenvolvimento identificadas na avaliação formativa com vista ao aperfeiçoamento efetivo dos alunos consoante as suas possibilidades pessoais (Jacinto et al., 2001). Estas características muito particulares do 7ºC tornaram este PAT diferente de todos os outros, tendo para

além de objetivos diferenciados uma adaptação dos mesmos à escola em causa. Na EBA, o GEF possui um *roulement* que assenta numa suposta “igualdade de oportunidades”. Todavia, este sistema nem sempre auferiu vantagens para que eu conseguisse levar avante a operacionalização dos objetivos que a turma necessitava de trabalhar. Um ponto duplamente negativo foi o facto de o *roulement* me ter impossibilitado de lecionar duas das matérias prioritárias para a turma, a ginástica de solo e a patinagem, que apenas eram passíveis de ser lecionadas dentro do pavilhão. Para além da limitação imposta pelo *roulement*, durante todo o 2º período a EBA ficou sem pavilhão para a leção da EF. As instalações ficaram danificadas devido à intempérie que ocorreu no início do 2º período, e impossibilitaram a prática desportiva. O voleibol foi a matéria prioritária mais lecionada, pese embora o facto de não ter sido praticada tantas aulas quanto as planeadas devido ao vento que se fez sentir frequentemente no espaço exterior. Posto isto, no geral tive de tomar decisões ao nível da escolha das matérias a lecionar, sacrificando umas em prol de outras para salvaguardar a evolução dos alunos em determinadas matérias, já que é impossível lecionar tudo e ter todos os alunos a alcançar bons desempenhos, revelando evoluções e boas prestações em todas as matérias quando o tempo é escasso.

O PAT não é considerado um documento estanque, podendo estar sujeito a inúmeras alterações de acordo com o ritmo de evolução dos alunos. Uma dificuldade que eu tive na elaboração do mesmo foi a determinação dos objetivos terminais de ano. No geral estabeleci objetivos muito ambiciosos e pouco realistas, mas com o feedback dos orientadores rapidamente me apercebi do erro cometido e reformulei o mesmo tornando-o mais coerente e com objetivos alcançáveis. O meu PAT apresenta um modelo de planeamento por etapas garantindo uma maior diferenciação nas aprendizagens dos alunos de acordo com as suas possibilidades de desenvolvimento, procurando atingir aprendizagens mais significativas e adequadas ao ritmo destes. Assim, o planeamento baseou-se numa distribuição de 4 etapas ao longo do ano letivo. A 1ª etapa foi a AI, a 2ª etapa denominou-se Prioridades de Aprendizagem (Anexo 12), a 3ª etapa designou-se Aprendizagem e Desenvolvimento (Anexo 13) e a 4ª etapa chamou-se Desenvolvimento e Consolidação (Anexo 14).

De modo a potenciar o processo ensino-aprendizagem estipulei momentos onde a aprendizagem se encontrou mais concentrada - períodos em que foi lecionada predominantemente determinada matéria; e distribuída, onde houve períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores em ciclos mais curtos (Jacinto et al., 2001). Esta

opção foi variando de modo a garantir a obtenção dos objetivos no final do ano de escolaridade.

A aprendizagem concentrada foi utilizada quando lecionei aulas em que o conteúdo era de difícil aprendizagem, como é o caso do voleibol e ginástica de solo (matérias prioritárias), pois os alunos necessitavam de maior tempo na tarefa e porque estas matérias (ginástica e por vezes o voleibol) requerem espaços/materiais específicos que só podem ser lecionadas dentro do pavilhão desportivo.

Foi com base nesta premissa que elaborei o plano de 2ª etapa denominada prioridades de aprendizagem. Nesta etapa esperei que os alunos ultrapassassem algumas das suas lacunas ao nível do desempenho nas matérias prioritárias, pelo que foi necessário intervir nos aspetos onde os alunos tinham mais dificuldade. A minha intenção era que os alunos alcançassem alguns pré-requisitos que lhes permitissem continuar essa aprendizagem nas etapas seguintes. Assim, nesta etapa centrei-me bastante no ensino do voleibol e em segundo lugar na ginástica de solo devido às incompatibilidades com a disponibilidade do pavilhão. No entanto não deixei de parte a integração de várias outras matérias, proporcionando aos alunos aulas politemáticas para estes nunca desmotivarem, evitando assim comportamentos fora da tarefa. Desta forma optei por lecionar as matérias prioritárias juntamente com o futebol e basquetebol que são as matérias de maior gosto da turma. Esta etapa foi construída por 3 Unidades de Ensino (UE) (Anexo 15). A lógica das UE passa por planear a uma escala mais reduzida em períodos de tempo mais curtos que facilitem a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Jacinto et al., 2001).

Porém, o ensino do voleibol (matéria prioritária mais lecionada) tornou-se um pouco desmotivador para mim, pois todos os esforços, meus e dos alunos, se traduziram numa reduzida evolução do desempenho ao longo do ano. No ensino desta modalidade procurei seguir as indicações metodológicas e pedagógicas da literatura, simplificando as regras do jogo, adaptando-o às necessidades antropométricas dos alunos criando meios facilitadores das ações do jogo, procurando assim proporcionar um ensino eficaz e uma aprendizagem bem-sucedida (Garganta, 1995 cit in Junior, 2006). Assim, para permitir que os alunos pudessem ter um maior contacto com a bola, de forma a treinarem a sustentação da bola no ar, reduzi o nº de jogadores e o tamanho do campo, lecionando em situações de 1x1, 2x2 e 3x3. Todavia, senti grande dificuldade por parte dos alunos nas ações técnicas, onde os erros persistiam aula após aula. Essa dificuldade advém do facto de não realizarmos esse conjunto de movimentos no nosso dia-a-dia, sendo ações

desportivas “artificiais”, elaboradas pelo homem, que possuem características que dificultam o ensino do voleibol (Mesquita, 1991 cit in Junior, 2006). Para além desses fatores, o voleibol implica uma grande capacidade de concentração. Segundo Tavares (1995 cit in Junior, 2006), as crianças apresentam menores capacidades de atenção, levando assim mais tempo a adquirir a informação ensinada pelo professor, juntando ainda o facto da realização de movimentos coordenados ser mais lenta devido à mielinização dos neurónios (Wilmore e Costill, 2001 cit in Junior, 2006). Por todas estas características, o voleibol torna-se um desporto difícil de ser ensinado e aprendido nas escolas, sendo uma matéria que merece mais atenção por parte dos professores e onde os meus alunos em particular precisavam de muito mais tempo para aprender, assim como eu para ensinar.

Ao longo do ano também tive a intenção de lecionar maioritariamente aprendizagem distribuída pois garante uma maior capacidade de retenção/aprendizagem dos alunos a longo prazo (Jacinto et al., 2001). A aprendizagem distribuída permite uma aprendizagem mais completa e motivadora, isto porque na mesma aula os alunos passam por matérias diferentes e pode dar-se o caso dos alunos não gostarem de uma matéria, assim não precisam de estar sempre a trabalhar para a mesma, aumentando os seus níveis de empenhamento e concentração na aula. De facto esta foi a estratégia que mais implementei e que foi um ponto positivo na minha prestação.

Após o término de cada etapa efetuei um balanço reflexivo sobre a mesma e dediquei-me a construir a etapa seguinte. *“Cada etapa deve assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”* (Jacinto et al., 2001, p.25). A 3ª etapa foi a mais longa de todas as etapas e apresentou mais matérias por UE (Anexo 16) do que a 2ª etapa, pois procurei continuar a aprendizagem de novas matérias e desenvolver as competências adquiridas anteriormente, sem nunca descurar a existência de um *transfer* positivo entre matérias.

A 4ª etapa constituiu-se como uma continuação do desenvolvimento da etapa anterior e consolidação das aprendizagens obtidas até ao momento. Nesta etapa esperei que os alunos trabalhassem as matérias onde sentiam mais dificuldades para que conseguissem atingir os objetivos terminais propostos. Nesta etapa em particular, as matérias mais abordadas foram os JDC pois são modalidades complexas já que implicam uma constante interação entre os diversos elementos, onde cada um desses elementos é

capaz de influenciar todos os outros, desta forma, as ações dos alunos estão muitas vezes condicionadas pelas ações dos colegas.

Nos JDC, o desempenho dos alunos está constantemente a ser influenciado por uma multiplicidade de variáveis e é muito importante compreender que o comportamento habilidoso do aluno muda e evolui sob os constrangimentos impostos à sua ação (Chow et al., 2006, 2007 cit in Duarte e Silva, s.d.). Assim, mais do que o ensino da técnica isoladamente, há que fazê-lo em situações de aprendizagem contextualizadas e representativas do jogo. Esta foi uma dificuldade que senti durante a leção dos JDC, pois tive de compreender e procurar saber mais sobre a melhor forma de ensinar o jogo, procurando criar situações ricas de aprendizagem, onde está mais iminente a tomada de decisão dos alunos, ou seja, quais as melhores decisões que estes devem tomar segundo a leitura de jogo, em situações específicas. É muito importante que os alunos sejam capazes de variar o desempenho motor de acordo com os diferentes contextos de ação com que se deparam, sendo esta uma parte integrante da aquisição das competências para jogar estas modalidades. Esta aprendizagem adaptativa permite ao aluno lidar com novos constrangimentos à medida que mudam as condições de execução (Duarte e Silva, s.d.). Este comportamento adaptativo tem sido apontado como uma característica fundamental a potenciar na aprendizagem dos JDC no geral (Button et al., in press cit in Duarte e Silva, s.d.). Assim, julgo que os alunos necessitam de muito tempo de prática para atingir os objetivos, intento este que nem sempre é possível de ser concretizado nas aulas de EF. É complicado para o professor conseguir dispor de muito tempo para todas as matérias durante o ano letivo quando estas são muitas, e quando principalmente não está desenhado um eixo estratégico sobre o ensino das mesmas no Plano Plurianual da disciplina.

O planeamento anual deve ser visto como um todo harmonioso, e não constituído por partes que surgem isoladamente, desligadas de uma visão do ensino como uma totalidade contínua e sistemática (Bento, 1998). Aquando da construção dos planos de etapa e respetivas UE, foi necessário elaborá-los, interrelacionando-os e entendendo-os como etapas intermédias e necessárias para o aumento da qualidade do ensino (Bento, 1998).

Considero que os planos que elaborei cumprem os requisitos pressupostos no que toca à união e coerência entre si, sendo estes atributos essenciais já que elevam a qualidade das aulas conferindo-lhes uma estrutura e sequência lógica. Apesar de se terem revelados documentos bastante trabalhosos, são igualmente muito úteis e

pertinentes uma vez que me orientam bastante nas matérias que tive de lecionar, nos grupos de nível dos alunos, no desempenho destes em cada matéria, bem como todos os parâmetros de organização, escolha de matérias prioritárias, recursos disponíveis na escola e alunos com mais necessidade de acompanhamento, para que conseguisse dosear a minha atenção e trabalhar mais eficazmente.

No 2º período elaborei o plano de 3ª etapa que teve por base três elementos: o PAT; os dados recolhidos ao longo da 2ª etapa derivados da avaliação formativa; e o grau de progresso/evolução dos alunos. Esta etapa foi constituída por quatro UE, respeitando sempre o princípio da diferenciação do ensino. Logo desde a AI passei a lecionar por grupos de nível homogêneos que resultaram muito bem até ao fim do ano. Este é um ponto positivo que vai ao encontro do desejável no ensino, onde é preferível que haja diferenciação de objetivos operacionais por grupos distintos de maneira a tornar a atividade formativa, tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto o necessário (Jacinto et al., 2001).

Julgo que as UE que elaborei asseguraram uma continuidade do processo de ensino-aprendizagem, onde selecionei os objetivos, situações de aprendizagem, modos de organização, estratégias e estilos de ensino a utilizar. Coloquei cada aluno no grupo de nível correspondente aos objetivos perseguidos na UE, de maneira a garantir a sua melhor evolução, e de acordo com o seu diagnóstico e prognóstico. Foi a partir desta etapa que construí a UE com a diferenciação de objetivos e de grupos de nível também para a aptidão física, bem como o balanço da UE anterior referente não só ao professor, mas também, às aprendizagens dos alunos. Esta 3ª etapa correspondeu à maior reviravolta que fiz no planeamento por ter ficado todo o 2º período sem pavilhão. No planeamento, face às dificuldades sentidas, procurei seguir a estratégia que tinha previsto no Plano Geral de Formação (PGF) (Anexo 17), e comecei a fazer opções de planeamento, justificando todas as minhas decisões.

Este PGF foi uma ferramenta de trabalho muito importante que construí e que partiu de um diagnóstico de problemas e dificuldades, tendo sido essa uma fase decisiva no meu processo de formação. De acordo com Onofre (1996), esses problemas e dificuldades devem ser estabelecidos com clareza e objetividade, e depois de especificados deverão ser agrupados de acordo com as suas características, diferenciando o tipo de assunto com que os problemas se relacionam, tal como eu o fiz. A operação seguinte consiste na hierarquização das dificuldades em função da sua importância e prioridade no processo de formação, não sendo técnica nem

pedagogicamente desejável, que o professor procure resolver todos os problemas e dificuldades ao mesmo tempo.

Foi apenas quando ocorreu este incidente com o pavilhão, que tive de recorrer a vários meios para superar estas dificuldades, pois até então nunca tinha precisado de me preocupar com as tarefas de gestão do tempo porque à partida teria tempo para lecionar a maioria das matérias. Foi então que tomei as mais importantes decisões de planeamento, reformulando a distribuição temporal e espacial das matérias ao longo do ano e os seus objetivos terminais.

Como apenas me restavam quatro aulas de pavilhão até ao final do ano letivo, estando essas situadas só no 3º período, optei por lecionar o badminton já que a escola adquiriu material novo o que motiva bastante os alunos para a sua utilização. As matérias de salto em altura, ginástica de solo, aparelhos e acrobática, luta e patinagem não foram lecionadas a partir dessa data. O badminton é uma matéria que permite ter muitos alunos a trabalhar ao mesmo tempo, jogando em pares ou singulares. Também permite aos alunos trabalhar em autonomia ou evoluir com a minha presença, dirigindo o jogo, em relação às regras e dando feedback quanto à técnica. Para além disso, é possível criar no pavilhão uma competição ao nível da turma, lecionando a matéria de forma massiva, onde de acordo com a pontuação os alunos mudam de campo e de parceiro várias vezes. Por todos estes motivos, e por ser uma matéria do gosto dos alunos, onde os mesmos ainda conseguem evoluir, mesmo que em poucas aulas, pensei ser a melhor matéria para desenvolver no pavilhão. Todas as restantes matérias de pavilhão implicam grande tempo e trabalho para que os alunos aprendam alguma coisa, pelo que na minha opinião, com apenas 3 aulas (sendo a última do ano, a “aula livre”), julgo que o badminton foi a melhor opção.

No espaço exterior dediquei-me ao ensino do atletismo, dos JDC, onde introduzi o rãguebi como matéria alternativa, orientação e dança, trazendo a aparelhagem para o exterior. Com as diversas opções de planeamento que fui tomando, penso que na 3ª e 4ª etapa (esta última constituída por 2 UE) (Anexo 18) conferi tempo suficiente a cada matéria para os alunos trabalharem para os objetivos terminais, e penso que, ao contrário da etapa anterior, os objetivos foram agora mais realistas, com um número mais reduzido, tendo sido visível uma boa evolução no desempenho dos alunos. Quanto à seleção das matérias a serem lecionadas na mesma aula, penso que fiz sempre boas conjugações. Nunca lecionei ao mesmo tempo duas matérias, onde ambas necessitassem muito da minha presença, pois a falta de assistência na realização de

tarefas complexas e exigentes permite que a exercitação dos alunos se desvie do objetivo sem exigências de qualidade de execução ou rendimento (Mesquita e Graça, 2009).

Por vezes tive de recorrer a estratégias de negociação com os alunos. Apesar do futebol ser a matéria de eleição da turma, muitas vezes esta grande ansiedade nas aulas onde predominava o futebol dava mau resultado. Os alunos tentavam impor-se, criticavam os exercícios e consideravam o tempo de jogo formal sempre insuficiente. Assim, fui obrigada a jogar com a agenda social dos alunos, oferecendo-lhes um pouco mais de prática dessa modalidade se em contrapartida se dedicassem a 100% em outras matérias também. O processo de negociação aconteceu naturalmente e, segundo Onofre (2000), a resposta do professor às tentativas de negociação dos alunos tende a ser o primeiro fator a determinar o equilíbrio ecológico na aula e essa resposta vai influenciar o grau de cooperação dos alunos na aula e o seu grau de aproximação à tarefa estabelecida.

Na condução do ensino, estabeleci estratégias gerais de atuação pedagógica sobre aspetos da instrução, organização, clima, disciplina, estilos de ensino, diferenciação do ensino e avaliação. Com vista a confirmar os resultados que iam sendo atingidos, efetuei um Projeto de Observação Interpares (Anexo 19) juntamente com o NE. O projeto teve como principal objetivo identificar as minhas dificuldades na prática pedagógica e encontrar métodos para a sua superação. Assim, os meus colegas observaram um mínimo de 10 aulas minhas onde me forneceram fichas de observação e também gravei quatro aulas ao longo do ano, não correspondendo infelizmente nenhuma dessas à 3ª etapa de formação do estagiário. Para a análise das aulas (Anexo 20) em registo audiovisual utilizei os sistemas Gestão do Tempo da Sessão (GTS), Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA) e Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFP), de acordo com o Programa de Observação da Sessão de EF e Desporto (Moreira e Ferreira, 2008). Os critérios onde pretendi ser observada pelos meus colegas foram (1) no questionamento, uma vez que é fundamental para identificar se os alunos estão a adquirir os conhecimentos; (2) no feedback porque necessitava de ter a confirmação de que o que forneço era pertinente, e porque nos JDC nem sempre fechava o ciclo; (3) na avaliação formativa já que é um importante meio de aprendizagem e necessitei de saber se estava a realizar da melhor forma; (4) na aptidão física (se realizava diferenciação, e se era, ou não ajustada aos grupos de nível) uma vez que foi uma nova tarefa proposta pelos orientadores; e por último (5) no tempo da tarefa pois

notava que nem sempre os alunos iniciavam a prática rapidamente, mesmo que a troca de estações tenha sido rápida.

Ao longo do ano letivo, na instrução, procurei projetar a voz, falar pausadamente e dispor a informação segundo uma sequência lógica. Em algumas circunstâncias, o estado de grande agitação dos alunos dificultou todo o processo, pelo que a instrução se tornou clara, concisa e breve, e estrategicamente era realizada após o aquecimento e focada para os objetivos dos exercícios, fornecendo apenas 2 ou 3 objetivos para a aula. Considero que esta estratégia resultou pois a preleção deve ser breve, focada sobre aspetos essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantam a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida (Siendetop, 1991 cit in Rosado e Mesquita, 2009). Utilizei também várias vezes os melhores executantes para demonstrar, utilizando-os como agentes de ensino, já que uma demonstração adequada permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance (Temprado, 1997 cit in Rosado e Mesquita, 2009), tornando mais eficaz a execução do aluno. Segundo Bandura (1977 cit in Carita e Fernandes, 1998) muitas aprendizagens ocorrem através da observação de comportamentos de alguém (modelo), desenvolvendo um processo de aprendizagem (modelagem) que termina com a tentativa de imitação do comportamento exibido. A instrução final sempre foi muito rápida e referente aos comportamentos dos alunos, reforçando o desempenho para os motivar para a aula seguinte. Utilizei frequentemente o questionamento, em variados momentos, de acordo com a pertinência da situação, e como estratégia para captar a atenção dos alunos. O uso do mesmo teve o propósito de verificar o grau de conhecimento dos alunos sobre a informação transmitida, realizar o controlo de aspetos organizativos, aumentar a interação entre mim e os alunos e melhorar a motivação e clima (Vacca, 2006 cit in Rosado e Mesquita, 2009). Nas quatro aulas gravadas obtive as seguintes percentagens de instrução: 15%, 8%, 7% e 6%, respetivamente. Estes valores são um pouco inferiores aos apresentados por professores da literatura, que registam um valor de 12,89% de instrução (Diniz, 1997).

No que diz respeito à indisciplina, esta prende-se sobretudo às situações em contexto de ensino-aprendizagem onde ocorram desvios às regras de “produção”, relacionando-se assim com perturbações ao normal funcionamento das aulas, conflitos interpessoais e conflitos professor-aluno (Sebastião et al., 2003). A indisciplina é definida como *“os comportamentos não coincidentes com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento de situações escolares, regras essas definidas pela própria instituição e também pelo professor”* (Carita e Fernandes, 1998). A turma 7ºC possuía

dois alunos que demonstravam, por vezes, comportamentos desta natureza sendo estes os focos de comportamentos desviantes. Em contexto escolar, o correto é que a relação entre professor e aluno siga um código de respeito mútuo, no qual os alunos devem ter consciência de quais as consequências a comportamentos desadequados, devendo então ser incutido nestes um sentido de responsabilidade (Carita e Fernandes, 1998). Com este objetivo, trabalhei durante todo o ano para motivar, responsabilizar e controlar esses dois alunos, mantendo uma autoridade que teve como consequência a alteração na minha postura no sentido de lhes dar resposta. Como no campo da indisciplina é atribuído ao professor um carácter autónomo de intervenção, havendo apenas diretrizes empíricas sobre como agir nesses casos, eu tive de escolher de entre uma panóplia de soluções quais as que melhor se adequariam à situação em causa, refletindo nesse sentido após todas as aulas. Assim, tornei-me mais assertiva na comunicação, mais ríspida, fiz prevalecer as minhas decisões sobre as deles, o que até aí era bastante negociável, e reforcei os pontos fortes da aula e dos seus comportamentos no final da mesma, de a maneira que compreendessem que esta minha exigência e autoridade eram benéficas para eles. Esta mudança teve bons resultados com um dos alunos, ainda que, com o outro aluno o que resultou foi tê-lo nomeado para tarefas de liderança na aula e ter-lhe atribuído mais responsabilidade na turma. No final do ano, o aluno já demonstrava uma empatia para comigo e cooperação com os colegas, ao invés de os manipular na tentativa de estragar a aula, como por vezes ocorria. Durante esta fase procurei fornecer sempre o reforço positivo pois este é o instrumento mais poderoso da pedagogia, podendo mesmo ser visto como uma ferramenta essencial da nossa vida em contexto social. É pertinente questionarmo-nos, se a nossa sociedade utilizasse mais frequentemente este princípio (a recompensa em vez da punição), se muitos dos paradigmas com que nos deparamos na escola ainda existiriam? Ao longo da nossa licenciatura e mestrado, por várias vezes o referimos com base em estudos que testaram a sua eficácia face ao reforço negativo. A produtividade consequente a este feedback positivo é mais elevada que a produtividade face ao reforço negativo, ao nível da pedagogia (Carita e Fernandes, 1998). O aumento da motivação que este provoca no sujeito impele-o a uma continuação e progressiva melhoria dos seus resultados/performance (Carita e Fernandes, 1998). Face a esta situação também procurei sempre conhecer a situação familiar dos alunos mantendo-me a par do mesmo através da direção de turma, isto pois, todos os comportamentos têm uma razão para acontecer, uma causa. Segundo Freire (2001 cit in Amado e Freire, 2002) e Oliveira (2002 cit in Amado e Freire, 2002), a falta de autoridade, o autoritarismo, a negligência ou

a falta de supervisão por parte da família, são fatores associados às causas de indisciplina. Por outro lado, o estatuto socioeconómico que caracteriza o meio social e familiar do aluno é uma variável cuja importância é inegável na compreensão das problemáticas em causa (Amado e Freire, 2002). De facto detetei algumas instabilidades no seio familiar dos dois alunos pelo que os mesmos no início do ano foram indicados para frequentar o programa ECO da escola. Nas aulas gravadas, segundo o sistema SOCP não se registaram comportamentos de afetividade negativa da minha parte, o que é um aspeto positivo quando comparado com os dados de professores principiantes e experientes da literatura (Piéron, 1999). Na 1ª aula gravada registei 5% de comportamentos fora da tarefa, sendo este um valor superior comparativamente aos de professores estagiários e experientes (Piéron, 1982).

Relativamente aos parâmetros da organização, a montagem e arrumação do material sempre foi rápida pois não usei muito material nas aulas. Procurei combinar na mesma aula uma matéria que exigisse muito material e outra menos, para compensar os tempos de organização. Por vezes dispersei demais os alunos no espaço, embora desde cedo tenha procurado contrariar essa situação. De acordo com os dados recolhidos através das aulas gravadas, a minha percentagem de organização ($\approx 30\%$) é mais elevada que a da literatura ($\approx 23,5\%$) o que constitui um ponto menos favorável na minha lecionação. Inicialmente trabalhava com 3 estações mas aos poucos vim a diminuir, pois prefiro ter apenas 2 grupos a trabalhar perto de mim. Para além do desempenho, por vezes os grupos de trabalho foram influenciados por aspetos sociais, onde foi bastante pertinente a realização do estudo sociométrico (Anexo 21) pertencente à área 4 do estágio. Nota-se que havia preferências ao nível dos colegas (gráfico 1) em relação ao trabalho nas aulas, bem a divisão da turma em pequenos grupos. A vermelho é possível identificar um grupo de alunos menos preferidos.

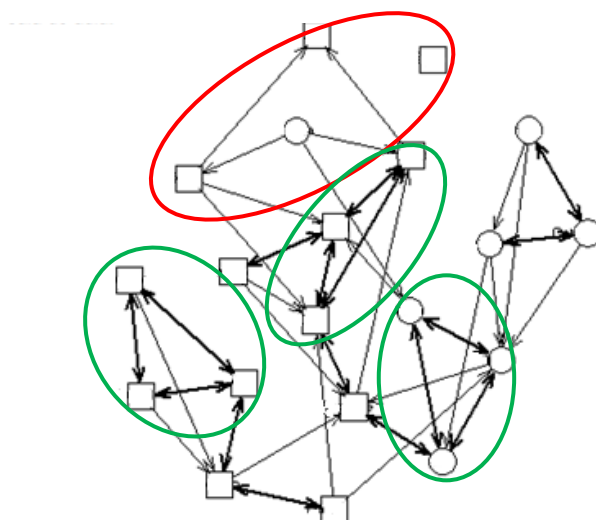


Gráfico 1 - Preferências dos alunos quanto ao trabalho na sala de aula

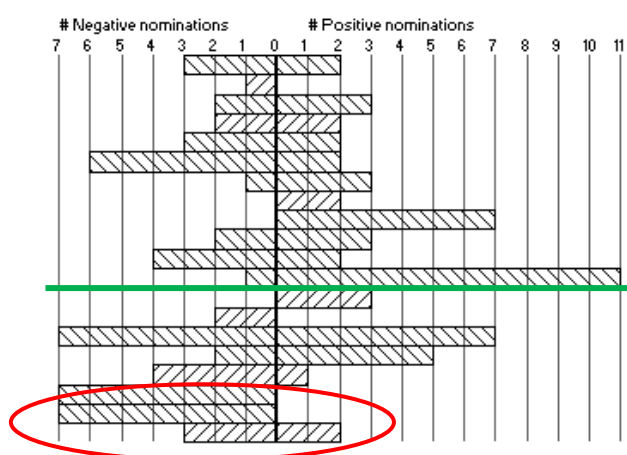


Gráfico 2 - Preferências dos alunos pelos nas aulas de EF

Relativamente às aulas de EF também foi possível encontrar dados sobre preferências dos alunos na escolha dos colegas para a constituição das equipas e grupos de trabalho. Particularmente detetei que um dos alunos com NEE da turma apresentava alguns comportamentos conflituosos quando trabalhava com determinados alunos, pelo que tive de ser prudente na constituição dos grupos de modo a prevenir eventuais comportamentos desta natureza. Então, optei por tentar aproximar as atividades o máximo possível, no espaço, aumentando assim o controlo da turma. Melhorei a minha circulação pelo espaço, procurei ter o cuidado de colocar-me de frente para o sol em momentos de instrução, e nunca de costas para os alunos durante a circulação pelas estações. O tempo potencial de aprendizagem foi sempre bastante positivo nas aulas, já que a minha instrução foi curta, e a maior parte dos alunos apresentou predisposição para a prática, exceto em dias de muito calor onde preferi dar aulas com tarefas de menor intensidade.

Quanto à carga da aula, considero que a intensidade foi média-alta, pois procurei ao máximo que não houvesse tempos mortos. Ainda assim, principalmente as transições entre exercícios e a formação de grupos foram as fases que contribuíram para uma diminuição da intensidade da mesma. A diferença entre alunos também foi um fator contributivo para a variação da intensidade na aula, uma vez que os alunos com melhores capacidades realizam a aula numa dinâmica completamente diferente da dos restantes. Desta forma tentei motivar bastante estes alunos com menos capacidades, supervisioná-los durante a prática, dando-lhes bastante atenção, para que eles reparassem nas minhas reações face aos seus esforços na tarefa, e procurassem melhorar. Nas aulas gravadas, quanto aos tempos de prática específica obtive valores elevados ($\approx 55\%$) no sistema GTS, sendo superiores aos 51% da literatura (Diniz, 1997). Acrescentado a este valor, vem o tempo de prática não específica que inclui o aquecimento, os alongamentos e os jogos lúdicos que também contribuem para o aumento da intensidade da aula. Outro aspeto muito positivo foi os dados de atividade motora que registei no sistema SOCA, onde em duas aulas, os meus alunos obtiveram $\approx 53\%$ de tempo de atividade motora. Comparativamente à literatura, o meu valor foi bastante melhor pois professores estagiários apresentam $20,8\%$ e professores experientes $15,2\%$ (Piéron, 1982). Com recurso ao uso de um cardiófrequencímetro em algumas aulas, cujo principal objetivo era mostrar aos alunos a variação dos batimentos cardíacos durante a prática de exercício físico, consegui retirar alguns dados referentes à intensidade da aula. Sendo que a atividade física de intensidade moderada se situa entre os 64% e os 76% da frequência cardíaca máxima, e a intensidade vigorosa acima dos 77% da frequência cardíaca máxima, nas aulas, três alunos do género masculino obtiveram os seguintes valores de atividade física moderada e vigorosa: o aluno A apresentou $53'28''$ de prática moderada e $25'07''$ de prática vigorosa, numa aula de $90'$; o aluno B apresentou $41'46''$ de prática moderada e $30'51''$ de prática vigorosa, numa aula de $90'$; o aluno C apresentou $13'49''$ de prática moderada e $20'56''$ de prática vigorosa, numa aula de $45'$. A média de batimentos cardíacos dos alunos foi de $\approx 140\text{bpm}$ e a frequência cardíaca máxima atingida foi de 190bpm . Nos estudos de Diniz (1997 cit in Marques e Carreiro da Costa, 2013) e Wang (2004 cit in Marques e Carreiro da Costa, 2013), os níveis médios de frequência cardíaca nas aulas de EF são de $138,5$ e $140,5\text{bpm}$, respetivamente. Com estes resultados conclui que mesmo nas aulas de 45 minutos é possível proporcionar aos alunos exercício físico com uma intensidade ótima, de maneira a que estes atinjam as recomendações diárias para a sua idade. As *guidelines* para a atividade física aeróbia nas crianças e adolescentes (6-17 anos) são no

mínimo 60 minutos de atividade de intensidade moderada a vigorosa por dia e recomenda-se que os mesmos realizem atividade vigorosa no mínimo em 3 dias da semana. Assim, estimo que as aulas de EF contribuem positivamente para a acumulação de atividade física em 2 dias da semana.

Relativamente aos parâmetros do feedback, a taxa de feedback que forneci por aula foi aumentando gradualmente, isto porque inicialmente tinha imensas preocupações como a gestão do tempo da aula, situações de aprendizagem e controlo dos alunos. Após essa fase comecei a fechar os ciclos de feedback, procurando fazê-lo durante toda a aula. O feedback é muito *“benéfico na execução de movimentos que não permitam a sua visualização por parte do praticante, na medida em que, no principiante, a informação captada proprioceptivamente deve ser completada pela informação externa”*, o feedback pedagógico (Rosado e Mesquita, 2009, p.83). Uma das dificuldades que senti foi diagnosticar as insuficiências dos alunos, que é uma das maiores lacunas na qualificação do feedback, derivada muitas vezes da falta de domínio do conteúdo (Rosado e Mesquita, 2009). Todavia, julgo que foi neste campo onde dei o maior salto qualitativo na minha prestação, resultado do grande investimento que fiz no estudo e compreensão das várias matérias, recordando todos os conteúdos que já tinha abordado e experienciado na faculdade, com recurso à literatura. É desta forma, que considero que a maior qualidade de um professor passa por ter um profundo domínio do conteúdo e um profundo conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987 cit in Onofre, 1996). Ainda é nesta área que muito tenho a aprender, e onde pretendo focar os próximos investimentos na minha formação, aumentando o meu saber nas diversas matérias. Ao longo do ano letivo, o feedback que forneci foi essencialmente positivo, descritivo e prescritivo. Também recorri algumas vezes ao feedback avaliativo e interrogativo, parando as situações de aprendizagem, de modo que os alunos refletissem sobre o que estavam a realizar. No processo ensino-aprendizagem, o aluno deve receber informação sobre aquilo que fez (feedbacks descritivos), do que deve fazer para melhorar (feedbacks prescritivos), bem como ser interrogado acerca da qualidade da sua execução. Os feedbacks valorativos também são importantes pois enunciam aspetos particulares do comportamento que estão a ser valorizados ou desvalorizados (Rosado e Mesquita, 2009). Com os dados das aulas gravadas detetei que uso mais tempo da aula (≈40%) a dar feedback aos alunos, comparativamente com os professores estagiários (19,1%) e experientes (26,4%) (Piéron, 1999), o que é um ponto positivo a meu favor. De acordo com sistema SOFP, noto algumas semelhanças no que toca ao objetivo, forma e direção do feedback em relação à literatura. No geral, os meus valores de feedback descritivos

($\approx 27,5\%$) e avaliativos ($\approx 36,5\%$) são superiores, ao contrário dos prescritivos ($31,5\%$) que são inferiores quando comparados com a literatura (Piéron, et al., 1985). Ainda assim, nenhum destes dados apresenta uma diferença significativa.

Outros dados detalhados das aulas das gravadas e também importantes são a afetividade do meu feedback que é 100% positiva, sendo estes dirigidos predominante ao aluno ($\approx 82\%$) de forma auditiva ($\approx 92\%$). A taxa de feedback das aulas foi de 2,22 feedbacks por minuto. Durante as aulas, os meus alunos estiveram menos momentos em tempos de espera ($\approx 11\%$) quando comparados com professores experientes ($40,8\%$) de acordo com Piéron (1982). Por último, tal como tinha detetado previamente, o meu valor de observação das aulas ($\approx 8,5\%$) é muito inferior ao da literatura ($37,1\%$ em principiantes e $19,1\%$ em professores experientes), o que penso ser algo que devo melhorar, principalmente nas aulas de AI onde pretendo retirar ilações importantes sobre o desempenho dos alunos.

Com as aulas gravadas consegui constatar alguns factos, e é de sobressair principalmente o tempo de duração das minhas aulas, onde devido ao atraso dos alunos, as mesmas ficaram aquém do tempo esperado. Todavia, pude reparar que mesmo em aulas de 45' consegui obter valores bastantes positivos em várias dimensões da leção. Tal evidência é elucidativa da vantagem que é para os alunos do ensino básico terem aulas de 45', o que muitas vezes na visão dos professores de EF estes pensam ser pouco úteis devido à quantidade de tempo que detêm, mas que eu posso contradizer. Com os resultados das minhas aulas, afirmo que as aulas de EF de 45' conseguem produzir nos alunos aprendizagens significativas quando bem geridas pelo professor em relação ao tempo da sessão. A experiência do professor também é benéfica quando se trata de analisar as percentagens das categorias obtidas nos quatro sistemas de observação. Penso também que estes quatro sistemas de observação são uma excelente ferramenta para observação e análise das aulas e deveriam ser utilizados mais vezes por professores de EF, ou por exemplo, em cenários de avaliações do professor, quer em avaliações internas ou externas.

Especificamente na área da aptidão física tive um grande desafio no planeamento que foi garantir o trabalho contínuo desta ao longo do ano. Penso que fui sempre otimizando o meu planeamento, atribuindo-lhe um tempo destinado para que aos poucos os alunos conseguissem melhorar as capacidades físicas. Ainda que inicialmente tenha descurado o trabalho nesta área, posteriormente fui rigorosa durante o treino destas capacidades. Registei sempre os dados dos desempenhos dos alunos nestes exercícios,

de maneira a garantir a continuidade neste trabalho, comparando estes dados ipsativamente, no sentido de verificar a evolução destes. Procurei seguir as orientações metodológicas do treino desportivo, aumentando progressivamente a carga dos exercícios de força principalmente através do nº de repetições e nº séries. Na resistência aumentei a intensidade através do aumento da distância percorrida e tempo respetivo; e por último na flexibilidade procurei trabalhá-la de modo metódico e regularmente corrigindo os alunos nas várias posturas. A velocidade máxima, tempo de reação simples, capacidade de aceleração e agilidade foram outras capacidades treinadas nas aulas mas num formato mais lúdico principalmente sob forma de estafetas e competições, recorrendo a exercícios criativos e motivadores. Para a avaliação desta área, à semelhança do que foi referido anteriormente, utilizei os testes do FitnessGram em todos os períodos.

Na área dos conhecimentos, lecionei diversos conteúdos referentes às capacidades físicas, benefícios do exercício físico, estilo de vida saudável (composição corporal e alimentação), relação entre o doseamento da intensidade e duração do esforço para a promoção de saúde, fatores de risco associados à prática de exercício físico (substâncias dopantes), sinais de fadiga e sedentarismo. Para a avaliação desta área tive de recorrer a inúmeras estratégias, algumas das quais já foram enunciadas anteriormente, pois os resultados obtidos nos momentos de avaliação não eram os melhores. No 1º período apliquei uma ficha de avaliação (Anexo 22) sem consulta onde o resultado foram maioritariamente classificações negativas. No 2º período, apliquei uma ficha similar mas agora com consulta que o aluno pudesse realizar em casa, mas os resultados também foram maus, já que apenas aproximadamente 20% dos alunos não devolveu a ficha. No 3º período, apliquei uma ficha (Anexo 23) novamente sem consulta em contexto de sala de aula, onde após tantos esforços, traduziu-se em bons resultados.

Quanto aos estilos de ensino mais utilizados nas aulas estes foram o de comando e tarefa, devido sobretudo à falta de autonomia da turma para realizar as tarefas. Esses estilos convergentes baseiam-se na memória e repetição de tarefas elaboradas pelo professor, onde o aluno apenas deve repetir as mesmas (Mosston e Ashworth, 2008). Assim, com recurso aos mesmos foi possível controlar melhor a turma e a intensidade de trabalho da mesma. Ainda dentro desse espetro, experimentei a utilização esporádica em alguns exercícios dos estilos: recíproco (na correção da execução do colega no salto em comprimento) (Anexo 24); inclusivo (em alguns grupos de nível, na aptidão física); e autoavaliação (na matéria de voleibol avaliando o seu desempenho e no final de cada período) (Anexo 25 e 26). Os estilos de ensino divergentes consistem num aumento da

responsabilização dos alunos e incitam à investigação e descoberta (Mosston e Ashworth, 2008). Esses também só foram utilizados esporadicamente, nomeadamente o estilo divergente (na leção do aquecimento e alongamento); e a descoberta guiada (nos jogos lúdicos de cooperação e entreajuda). Devido à imaturidade, falta de autonomia e irresponsabilidade da turma os estilos que funcionaram melhor foram os convergentes.

Relativamente às tarefas de avaliação, só faz sentido serem realizadas quando são *“assumidas na sua pluralidade de funções – orientadora, reguladora e certificadora”* (Cardinet, 1986 cit in Araújo, 2007, p.1). O meu trabalho nesta área passou por planear e calendarizar os momentos de avaliação formativa em cada UE, já que é a unidade mais básica e operacional do planeamento. Registei também frequentemente as aprendizagens dos alunos e as suas dificuldades, procedi ao balanço sobre a sua concretização e elaborei um observatório das aprendizagens que os alunos foram conseguindo alcançar, constando as mesmas de modo resumido nos balanços da UE e PE. Esta avaliação formativa foi transmitida aos EE sempre que considere pertinente, através da DT durante o horário de atendimento aos EE. Um ponto que procurei melhorar foi especificar que instrumentos que ia utilizar na avaliação, constando estes dados no planeamento. Os procedimentos de recolha e registo devem ser fáceis e eficazes (Carvalho, 1994), pelo que utilizei fichas de registo simples precedendo a anotações simples do tipo “faz/não faz”. Na avaliação na EF devemos sempre assumir a subjetividade que pode advir da observação, já que esse é por excelência o instrumento de uso, mas devemos também procurar fazê-la com o máximo de rigor e objetividade através da escolha criteriosa de situações de avaliação, critérios e indicadores precisos e quantidade de informação recolhida (Carvalho, 1994).

Decidi não entregar folhas aos meus alunos com os dados da avaliação formativa sobre todas as matérias (apenas o fiz para a aptidão física) já que estes perdem os papéis com frequência e não leem o que lá vai escrito. Assim, face às características da turma, optei por lhes transmitir esses dados verbalmente, individualmente ou em grupo, ou através das minhas folhas de registo que eu emprestava aos alunos para que estes consultassem, e que posteriormente me eram devolvidas. Penso que este método resultou bem, ainda que muitos deles desprezassem essa informação. Também utilizei os dados recolhidos na avaliação formativa para a escolha dos exercícios, progressões e readaptação dos objetivos a alcançar na UE seguinte. Nos momentos de recolha de dados, escolhi situações de avaliação adequadas, pois o correto é optar por *“situações que sejam simultaneamente de avaliação e treino/aperfeiçoamento das habilidades ou competências em causa”* (Carvalho, 1994, p.146). Outra estratégia implementada foram

as conversas informais que tive com alguns alunos no final das aulas para os incentivar a trabalhar, onde lhes expliquei exatamente em que área da EF precisavam de investir mais. Julgo que esta é uma boa estratégia pois produziu efeito e foi muito focada para os alunos em questão. Na aptidão física penso que forneci aos alunos toda a informação necessária através de relatórios muito completos (Anexo 27) de todos os seus desempenhos e todos os períodos. Também entreguei matrizes de correção das fichas da área dos conhecimentos (Anexo 28) no sentido de orientar as aprendizagens, bem como forneci apontamentos para auxiliar no estudo. De acordo com a Carvalho (1994, p.145), devemos proceder a uma *“avaliação formal após um período/etapa de trabalho, quando necessitamos de saber se os alunos estão a caminhar ou não na direção dos objetivos definidos, se os alunos estão a aprender aquilo que pretendíamos, e como o estão a fazer”*. Por isso, tal como tinha referenciado no PGF, adotei a estratégia de calendarizar os momentos, tanto da recolha de dados como de transmissão desses resultados aos alunos para que saibam em que nível de desempenho se encontram e o que fazer para melhorar.

Quanto à avaliação sumativa (Anexo 29), penso que estabeleci e apliquei as normas de referência para a mesma, e no seu global, creio que a avaliação foi bem pensada, ponderada e executada através de um processo de justificação dos objetivos e critérios, segundo a proposta sugerida pelo PNEF (Jacinto et al., 2001). Este tipo de avaliação teve o propósito de proporcionar um juízo de valor sobre o desempenho dos alunos, determinando o seu sucesso ou insucesso (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

No que concerne à avaliação em geral, o trabalho que realizei nesta área 1, é transferível também para outras vertentes. Por exemplo, no ensino do DE os procedimentos são semelhantes. Outro exemplo é o modo como a avaliação ajuda a aprimorar o trabalho das outras áreas, pois não só as aprendizagens são objeto de avaliação, mas também os projetos que realizamos, as atitudes e competências dos professores e alunos com quem lidamos, os programas que analisamos e os conhecimentos que vamos obtendo nas diversas vertentes deste estágio pedagógico. De modo a controlar a fiabilidade e validade da avaliação procurei feedback dos orientadores e realizei conferências com os meus colegas. Considero que ao longo do 2º e 3º períodos, os alunos foram agentes ativos neste processo de ensino-aprendizagem, pois mantive-os informados dos objetivos que tinham de alcançar e das tarefas que tinham de realizar para melhorarem gradualmente o seu desempenho. Notei que nem todos os alunos se mostraram interessados em saber qual o seu desempenho. Notei também que alguns sabiam exatamente que parâmetros tinham de melhorar e não fizeram qualquer

esforço para os concretizar, e por lado, notei que há alunos que ficaram bastante entusiasmados com a diferenciação do ensino que fiz, dos objetivos e tarefas diferentes que propus para os grupos de nível. Este modo de ensino permitiu manter os alunos com uma postura crítica e compreensível quanto à minha forma de trabalhar, esforçando-se para alcançarem o que lhes era pedido.

Relativamente às competências de planeamento, penso que fui um pouco ambiciosa nos objetivos estabelecidos para os grupos de nível. O tempo destinado à obtenção dos objetivos foi bem pensado para alguns alunos, contudo nem todos evoluíram da mesma forma. O que notei sobretudo foi a fraca evolução dos alunos quando eu não estava perto deles a dar feedback. Apesar de todas as minhas preocupações em proporcionar progressões pedagógicas adequadas aos alunos, estes necessitavam de mais tempo de prática para atingir todos os objetivos que estipulei no PAT.

Na tabela seguinte são apresentados os níveis de desempenho das AFD, para as matérias (com exceção do basquetebol), onde a turma em geral, apresentou diferenças entre o nível diagnosticado e o nível final atingido. O voleibol constitui a única matéria prioritária presente no quadro, uma vez que, foi impossível lecionar as matérias de ginástica de solo e patinagem, como referi anteriormente, devido às poucas aulas que a turma teve no pavilhão polidesportivo e devido à indisponibilidade do pavilhão no 2º período. Em detrimento destas matérias, optei por lecionar mais o atletismo, JDC e dança, que são matérias praticáveis no espaço exterior.

Matérias	Diagnóstico	Prognóstico	Nível Final Atingido
<i>Futebol</i>	2NI+1PI+8I+6PE	1PI+3I+5PE+8E	1NI+3PI+10I+2PE+4E
<i>Andebol</i>	1NI+8PI+8I	9I+8PE	1NI+4PI+5I+7PE
<i>Basquetebol</i>	1NI+2PI+5I+9PE	1PI+2I+3PE+11E	1NI+2PI+6I+10PE
<i>Voleibol</i>	7NI+2PI+10I	3PI+6I+10PE	3NI+8PI+8I
<i>Orientação</i>	20PI	20I	20I
<i>Estafetas</i>	3NI+15I	3I+15PE	5PI+1I+11E
<i>Barreiras</i>	2PE	20E	8PE+10E

Tabela 1 - Níveis de desempenho nas AFD

No futebol e andebol, é visível uma melhoria geral da turma. Todavia, julgo que em alguns casos o diagnóstico foi realizado incorretamente. Aquando da AI, eu tive bastantes dificuldades na observação criteriosa dos alunos, pelo que, alguns dados de diagnóstico podem não corresponder à realidade. No sentido de melhorar esta lacuna, sempre que identifiquei diagnósticos incorretos nas aulas, procedi imediatamente à correção dos mesmos nos meus documentos, reencaminhando os alunos para o nível correto de modo a que trabalhassem em função dos respetivos objetivos.

Especialmente no andebol, por ter feito o diagnóstico na AI por grupos heterogéneos não me apercebi bem das competências de alguns alunos. Durante o ano, quando reorganizei os grupos de nível, verifiquei uma grande diferença na qualidade do jogo. Assim, os alunos de nível PE já apresentavam um nível de jogo superior ao dos colegas e atingiram com sucesso todos objetivos propostos. Durante as aulas, optei por colocar os alunos de nível I a trabalhar juntamente com estes alunos de nível PE e, também, com os alunos os alunos de nível NI/PI. O trabalho com o primeiro grupo (PE), permitiu que os alunos de nível I melhorassem e se esforçassem para acompanhar o nível do jogo. O trabalho com o segundo grupo (nível NI/PI) estimulou a ajuda a esses colegas que tinham mais dificuldades, aumentaram as competências nas tarefas e mantiveram a motivação no jogo. Ou seja, face a três grupos de nível, optei por dividir o grupo de nível I, trabalhando ora umas vezes com os colegas de nível PE, ora outras vezes com os colegas de nível PI/NI. Pelo contrário, nunca poderia ter escolhido a estratégia de juntar alunos de nível PE com alunos de nível NI/PI, pois já não iria funcionar tão bem, nem produzir o resultado desejado. Nem os alunos de nível NI/PI não conseguiriam dar continuidade às jogadas, nem os colegas de nível PE conseguiriam manter a motivação e empenho durante o jogo.

No futebol, quase todos os alunos de nível diagnosticado PE atingiram todos os objetivos e alcançaram o nível E. Os alunos de nível NI/PI/I atingiram parcialmente os objetivos durante o ano. Os alunos de nível NI/PI apresentaram muitas dificuldades ao nível do jogo, mesmo em situação de 3x1 pois não tinham qualquer controlo de bola. Assim, estipulei para este reduzido nº de alunos que aprendessem o passe, receção orientada e condução de bola em exercício critério sem oposição. Estes objetivos foram cumpridos embora tenham de ser consolidados. Ainda assim, não são suficientes para os alunos atingirem o nível I, pois as competências ao nível do jogo reduzido ainda estão aquém das esperadas para os alunos deste nível, segundo o PNEF (Jacinto et al., 2001).

Quanto ao basquetebol, embora os alunos tenham evoluído bastante não conseguiram cumprir todos os objetivos para alcançarem a subida de nível, necessitando de consolidar algumas aprendizagens. Ainda assim, os alunos realizaram um excelente trabalho, tendo ficado em falta alguns objetivos devido, exclusivamente, à falta de mais tempo. Algumas aprendizagens também necessitavam de ser consolidadas, por exemplo: os alunos de nível PE necessitavam de aperfeiçoar o passe e corte, e o ressaltado em situação de 5x5; os alunos de nível I precisavam de consolidar o passe e corte, a desmarcação e o aclaramento em situação de 3x3; e os alunos de nível NI/PI necessitam de aperfeiçoar o lançamento na passada e parado, o passe e desmarcação em situação de 3x2. Observei que vários objetivos foram cumpridos, principalmente nos alunos de nível PE, que já evoluíram bastante e aprenderam rapidamente os deslocamentos do passe, corte e aclaramento em situação de jogo 3x3. Contudo, teria sido muito importante transferir estas aprendizagens para o jogo 5x5, como sugere o PNEF (Jacinto et al., 2001).

Relativamente ao rãguebi, quando o introduzi como matéria alternativa, notei que muitos alunos não conheciam a modalidade. Assim, não era meu objetivo que os alunos alcançassem o nível I, mas sim apenas alguns objetivos desse nível, até porque, o alcance de todos os objetivos de nível I não era coerente com o tempo que tinha disponível para ensinar. Quanto aos objetivos, todos os alunos tiveram dificuldade em realizar corretamente o gesto técnico do passe e receção. Do total de alunos, sete deles não atingiram pelo menos um objetivo previsto; oito alunos atingiram com sucesso a maioria dos objetivos relativamente ao ataque e defesa, em exercício critério e jogo reduzido; e os restantes sete alunos ainda precisavam melhorar, ou seja, necessitavam de mais prática para consolidar as aprendizagens. Houve seis alunos que se destacaram pela positiva, pois apresentaram um nível de jogo claramente superior aos restantes. Estes alunos já demonstram competências relativas ao avançar no terreno, progredindo em espaços que não têm oposição e passam a bola oportunamente aos seus colegas, colocando-se imediatamente na retaguarda dos mesmos para dar apoio. Estes aspetos do rãguebi são competências dificilmente assimiladas pelos alunos pois vão contra o que é natural na maioria dos JDC, nos quais os alunos desmarcam-se no sentido de progredir no terreno. Por este motivo, considero que estas pequenas conquistas na turma foram bastante positivas.

Na matéria de orientação, com base em dois percursos que foram realizados nas aulas, todos os alunos subiram do nível PI para o nível I, já que todos cumpriram com sucesso os objetivos previstos. Todos os alunos orientam corretamente o mapa, segundo

os pontos cardeais e outros pontos de referência, identificam a sua localização no mapa e no espaço envolvente e realizam o percurso corretamente de acordo com os postos de controlo.

Na matéria de dança, não fiz o seu diagnóstico na AI, mas, como surgiu a oportunidade de lecionar esta matéria no exterior, decidi avançar com a mesma. Os únicos dados que possuía sobre os alunos, com base num aquecimento de aeróbica que lectionei, eram a fraca correção na execução dos passos, segundo os tempos corretos, e a falta de ritmo. Na aprendizagem da dança, apesar de uma vergonha inicial, os alunos mantiveram-se curiosos sobre a matéria e devido à minha demonstração e persistência, esta gerou um bom resultado. Todos os alunos terminaram o ano letivo a saberem a coreografia embora ainda sintam alguma dificuldade em entrarem sozinhos nas frases musicais e realizarem as transições entre passos no *timing* correto. Houve dois alunos que se evidenciaram pela positiva, pois possuem um desempenho superior à maioria da turma. Todos os alunos estavam em condições de evoluir mais, mais devido à falta de tempo não conseguiram consolidar os passos aprendidos. Todos os alunos mostraram grande potencial para aprenderem novos passos mais elaborados. Nesta matéria, a marcha (que constitui o passo básico do merengue) foi a componente onde mais se registaram evoluções. No início, os alunos marchavam forçosamente em vez de descontraidamente. Com a prática soltaram os movimentos e hoje já mantêm uma marcha mais natural. De entre os rapazes, destacaram-se três que foram os que melhor executaram o comando, dando sinal e guiando a rapariga ao longo da dança.

Relativamente à patinagem (matéria prioritária não lecionada), o seu diagnóstico na AI também me suscitou algumas dúvidas. As razões explicativas passam pelo piso e material utilizado para a prática serem inadequados, não conseguindo os alunos patinar naquele contexto. Na última aula do ano letivo (“aula livre”) os alunos questionaram-me se poderiam fazer patinagem com os novos patins que o GEF tinha adquirido recentemente. Eu consenti, e nessa aula pude confirmar que tinha feito o diagnóstico incorreto, pois alguns alunos sabiam efetivamente patinar bem, facto este que foi mascarado devido às condições que lhes proporcionei na AI. De qualquer modo, a leção desta matéria tornou-se inviável pois o pavilhão era condição fundamental para que a mesma fosse aprendida com sucesso.

No atletismo, foi na corrida de barreiras e estafetas, que os alunos mais progrediram tecnicamente. Estas disciplinas foram muito trabalhadas, e verifiquei uma grande evolução dos alunos. Desde o primeiro dia que estes se aplicaram na sua

aprendizagem e mantiveram grandes níveis de motivação durante as aulas. Praticamente todos os alunos cumpriram os objetivos propostos, sendo que 14 alunos subiram para o nível prognosticado na corrida de estafetas, e do mesmo modo 10 alunos progrediram na corrida de barreiras.

Na área da aptidão física, os resultados foram ao encontro dos objetivos estipulados no início do ano. A tabela seguinte evidencia as melhorias ocorridas entre a AI e os resultados do 3º período nos testes do FitnessGram. Durante todo o ano lecionei vários exercícios que permitissem desenvolver estas capacidades físicas de forma regular, perante os quais obtive boas respostas por parte dos alunos.

Testes FitnessGram	1º Período (AI)		3º Período	
	Dentro da ZSAF	Fora da ZSAF	Dentro da ZSAF	Fora da ZSAF
<i>Vaivém</i>	15	3	16	2
<i>Extensão do Tronco</i>	14	3	19	0
<i>Senta e Alcança</i>	11	8	14	5
<i>Flexibilidade Ombros</i>	10	9	15	3
<i>Extensões de Braços</i>	0	13	0	13
<i>Abdominais</i>	11	4	9	4

Tabela 2 - Níveis de desempenho na aptidão física

No teste do vaivém, apesar da maioria de alunos estar dentro da ZSAF, sempre motivei os alunos na contínua melhoria dos seus valores. Aquando da aplicação do teste no 3º período, como apenas 12 alunos o realizaram, na tabela anterior coloquei os dados do 2º período dos alunos em falta. Assim, de entre os 12 alunos, 10 destes melhoraram o seu resultado, verificando-se uma subida na ordem de 2 a 17 percursos, relativamente ao 1º período. É assinalável a persistência e empenho dos alunos, quando querem de facto atingir um objetivo. Penso que os estimulei bastante para melhorarem, nem que fosse apenas 1 percurso, o que se traduziu nestes bons resultados.

Quanto aos testes de flexibilidade, todos os alunos que realizaram o teste da extensão do tronco no 3º período, encontraram-se dentro da ZSAF, o que melhorou desde a primeira avaliação. No teste do senta e alcança, dos 8 alunos que se encontravam fora da ZSAF, apenas 5 continuam na mesma situação, pois os restantes 3 melhoraram. Na flexibilidade de ombros, registaram-se melhorias no desempenho de 6 alunos que se encontravam fora da ZSAF, estando agora dentro desta. Tanto no teste do

senta e alcança como na flexibilidade de ombros, os alunos apenas são considerados aptos, quando apresentam os valores das duas pernas ou braços positivos. Sendo esta uma capacidade física onde os ganhos facilmente desaparecem, procurei trabalhá-la frequentemente nas aulas. Procurei cumprir o princípio da individualidade, pois, a variabilidade entre alunos é enorme, e igualmente, o princípio da sobrecarga que implica que haja a aplicação de um estímulo igual ao superior aos valores máximos de amplitude articular em questão (Freitas, 2010). O desejável, segundo as *guidelines*, seria que as crianças entre 6 e 17 anos realizassem no mínimo 3x/semana o treino da flexibilidade (Oja et al. 2010).

No treino da força, no final do ano, o teste dos abdominais foi bastante bem executado pelos alunos, que já mostraram um melhor domínio da técnica. Muitas vezes cometiam o erro de elevar todo o tronco e não apenas a cintura escapular. Com o treino que foram tendo ao longo das aulas, os alunos evoluíram, não só em termos de técnica como também de força como se pode ver nos resultados. Praticamente todos os alunos estão dentro da ZSAF neste teste, não obstante, metade da turma melhorou o nº de repetições no 3º período. No teste das extensões de braços também foram visíveis algumas melhorias no desempenho dos alunos. O trabalho da força superior era também uma prioridade nesta turma, pois os alunos tinham de facto muitas dificuldades na execução deste teste. Apenas três alunos mantiveram o desempenho do 3º período igual ao da avaliação anterior, os restantes alunos melhoraram. Penso que é importante referir que, embora nenhum aluno ainda esteja na ZSAF, houve uma melhoria na execução do teste e nos resultados gerais da turma, já que todos realizaram mais repetições em comparação à avaliação anterior. Destacaram-se dois alunos na turma que foram nitidamente os melhores, pois mantiveram o tronco bastante direito, executando uma boa técnica. Estes dois alunos precisariam apenas de realizar mais 7 repetições para se encontrarem dentro da ZSAF, o que penso ser um objetivo facilmente alcançável por estes que têm bastante potencial.

Na área dos conhecimentos, também se verificaram resultados positivos face ao investimento dos alunos nesta área. Assim, o panorama geral das classificações melhorou muito no 3º período, onde os alunos passaram de uma média de 12,37% no teste de diagnóstico, para uma média de 72,55% no teste final.

Ainda na condução de ensino tive duas experiências que me permitiram perceber a realidade de um professor de EF: uma delas foi lecionar, durante uma semana, em regime de horário completo, e a outra foi ter uma experiência de ensino ao 1º ciclo. Estas

atividades foram precedidas de uma preparação e planeamento conjunto com os professores envolvidos, os quais, durante a minha lecionação, estiveram presentes nas aulas, tal como sugere o Guia de Estágio Pedagógico (2012/13).

Assim, primeiramente procedi à implementação do projeto referente à semana do professor a tempo inteiro (Anexo 30) que teve lugar na semana 17 do planeamento anual, o que correspondeu aos dias 4 a 8 de Fevereiro. Um dos objetivos deste projeto foi contactar com um maior número de alunos de idades variadas e experienciar a condução de ensino, abordagem às matérias, progressões e organização da aula com estes diferentes níveis de aprendizagem. As turmas que lecionei foram o 5ºD, o 6ºB, o meu 7ºC, o 8ºE e o 9ºA. Todas estas turmas tinham professores diferentes, que me deram autonomia na escolha dos exercícios e forma de organização da aula, solicitando apenas que lecionasse as matérias predefinidas no seu planeamento. Assim, o planeamento das aulas foi realizado em conjunto com os professores da turma onde lhes apresentei a minha proposta de lecionação, tendo sido antecedido por uma semana de observação das turmas. O 8ºE era uma turma com Percurso Curricular Alternativo tendo, por isso, características particulares (com retenção repetida e em risco de desistência escolar). De acordo com o PEE, a estes alunos, o nosso dever enquanto professores é proporcionar-lhes uma alternativa, de maneira a garantir uma oferta curricular direccionada para os seus interesses e necessidades. Visto que a EBA organiza o ensino por turmas de nível, fazendo-se valer do seu estatuto de autonomia, julguei ser mais enriquecedor para mim lecionar às diversas turmas A, B, C, D e E, onde identifiquei várias diferenças nos alunos, nomeadamente a nível cognitivo e no comportamento geral, desde o “saber” ao “saber-estar”.

Às turmas de nível deve estar inerente uma sensibilidade por parte dos professores face às particularidades dos alunos. A minha opinião varia em função desses casos específicos. Julgo que, nem sempre as turmas de nível são a melhor solução para determinado aluno, como em outros casos, podem ser a estratégia perfeita. Julgo que é necessário fazer uma distinção entre dificuldades na aprendizagem e problemas de comportamento, pois, os níveis de conhecimento surgem muitas vezes associados a estes problemas. Vivendo nós numa sociedade heterógena penso que a escola é um meio ótimo de formar cidadãos capazes de viver segundo as diferenças de cada um, sendo também capazes de cooperar e interagir com o próximo. Todavia, quando estamos perante casos de alunos que apresentam uma atitude de desleixo e descompromisso face à escola derivado de várias causas, esta vem consequentemente associada ao insucesso escolar e à retenção repetida. Sobre a mesma, penso que é necessário tomar

medidas, pois, estamos perante um cenário que vai para além de dificuldades cognitivas. Em alguns casos, vejo pertinência na constituição de turmas para alunos com problemas de reintegração social, como é o exemplo do programa PIEF, na EBA. Todavia, julgo que esta separação não deve acontecer em idades precoces, pois estes alunos perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros, e estas carências e diferenças vão se agravando com a estratificação.

Para a própria organização escolar, muitas vezes há dificuldades na prossecução das turmas de nível, pois, nem sempre se encontra viabilidade neste modo de funcionamento. A EBA parece mostrar uma boa capacidade quanto a este requisito, pois inclusive, as turmas com “piores” desempenhos apresentam, ainda que despropositadamente (segundo informações do diretor), um nº reduzido de alunos com dificuldades cognitivas, permitindo a individualização do processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto negativo que vejo aquando desta separação é o facto de incluírem, numa mesma turma, alunos com dificuldades cognitivas e alunos com problemas de comportamento. Julgo que este primeiro grupo de alunos que, por si só, já requer bastante apoio, necessita de um bom ambiente para aprender. Todavia, a sua aprendizagem pode acabar por ser agravada pelos conflitos que o segundo grupo é capaz de gerar nas aulas.

Excluindo agora estes casos de comportamento, penso que as turmas de nível são um bom meio de favorecer as aprendizagens, por exemplo o modelo “Turma Mais” e o modelo “Félix”, pois os professores empenham-se na evolução de um grupo de alunos, obtendo ganhos ao nível do tempo e aproveitamento. Estas turmas homogéneas facilitam o trabalho do professor, que evita na mesma turma, ter de adaptar o ensino para 3 ou 4 grupos com diferentes capacidades de aprendizagem. Pelo facto do professor não estar tão sobrecarregado consegue levar os alunos com melhor desempenho mais longe e dar mais atenção aos que necessitam dela.

Contudo, há que evitar o efeito de Pigmaleão que refere que as expetativas dos professores influenciam os resultados dos alunos. Por exemplo, quando os professores têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimulá-los a obter melhores resultados e, inversamente, os professores que não acreditam nas potencialidades de alguns alunos adotam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho dos mesmos.

A turma do 9º ano foi a única em que lecionei com a coadjuvação da professora, enquanto nas restantes tive total autonomia. Ao contrário do que é habitual, durante a semana, esta turma teve primeiro a aula de 45', seguida da de 90'. Na minha opinião, penso que a distribuição dos 90'+45' é preferível pois permite adotar a estratégia de continuidade da aula anterior, onde a aula 45' promove situações para colocar em prática os conteúdos abordados nas aulas de 90'. A turma 8ºE apresentou uma maior carga horária semanal no currículo, perfazendo um total de 225' de EF. Neste caso, foi interessante lecionar mais aulas, pois consegui conhecer melhor os alunos e identificar melhor os seus desempenhos. Julgo que esta carga horária é a ideal para a disciplina de EF pois proporciona mais tempo de prática aos alunos, mais oportunidades para evoluir, e adquirir hábitos de vida saudável que são transferíveis para a vida adulta. Este fenómeno designa-se por *tracking* da atividade física (Marques, 2010). Segundo o Relatório Eurydice (2013), ao nível da Europa registam-se diferenças substanciais na carga horária da EF entre os vários países. Em 2011/12, no ensino básico, a carga horária média da EF variou entre 37h na Irlanda e 108h em França (Eurydice, 2013). Julgo que seria benéfico Portugal seguir o modelo da França, pois, durante o ano letivo, lecionei à minha turma, 7ºC, um total aproximado de 66h, o que fica bastante aquém da situação desse país. É de notar que a carga horária da EF é cerca de um terço ou metade, quando comparada com o tempo destinado à língua materna e Matemática na Europa, para o ensino básico e secundário, respetivamente (Eurydice, 2013).

A grande diferença sentida ao nível do 5º ano foi a idade dos alunos, o que me permitiu explorar as matérias de outro modo, procurando um formato mais lúdico mas ao mesmo tempo no sentido de garantir novas aprendizagens. Igualmente a minha postura, modo de estar e ensinar foi alterado para que conquistasse os alunos e a aula decorresse sempre com o máximo empenho e motivação. Tentei mostrar-me sempre preocupada e interessada com todos os alunos para que estes não sentissem que uns são mais preferidos que outros, e que não haviam injustiças/diferenças, já que as crianças nesta idade tendem a querer agradar o professor e estão sempre à espera da nossa aprovação. A leção ao 6º ano foi bastante semelhante à minha turma, não sendo de destacar grandes diferenças. O 8ºE foi um grande desafio, não só pela maior carga horária mas também pelas dificuldades cognitivas que os alunos apresentavam, sendo as tarefas mais complexas mais dificilmente compreendidas. Consegui conquistar a turma desde o início, principalmente uma aluna que revelou uma atitude de gozo face à minha instrução e feedback, e demonstrou falta de cooperação nos exercícios. A conquista foi feita com base na preocupação que demonstrei ter por ela, assim como a

atenção suficiente que lhe dediquei para anular determinados comportamentos, que num futuro poderiam ter estragado toda a semana. Desta maneira, penso que a ligação que estabeleci com os alunos foi reforçada ao longo da semana e todos cooperaram bastante e melhoraram o seu desempenho em alguns aspetos críticos das matérias.

Com o término da semana constatei que consigo adaptar-me às idades dos alunos em questão e forma de ensinar, e consigo moldar-me às turmas, garantindo um processo de ensino-aprendizagem adaptado às suas características. Apercebi-me que já tenho o olhar mais apurado, conquista esta feita através do treino sistemático da observação. Também senti facilidade em destacar os alunos com melhores e piores desempenhos, formar grupos de nível, identificar as dificuldades de alguns alunos, e tomar medidas quanto a isso.

Em termos de intervenção pedagógica no 1º ciclo do ensino básico tive uma experiência de ensino com uma turma de 1º ano pertencente ao Agrupamento de Escolas de Alfarelos. Na fase inicial, o planeamento da aula (Anexo 31) teve por base as determinações dos PNEF (Jacinto et al., 2001) para o 1º ciclo de escolaridade e as referências fornecidas pelo Professor Titular de Turma (PTT), que é o responsável pela leção da Expressão Físico-Motora (EFM). Assim, planeei uma aula trabalhando três áreas: deslocamentos e equilíbrios, jogos e atividades rítmicas e expressivas. Julgo que esta experiência me enriqueceu bastante pois tive de adequar as estratégias de ensino para a faixa etária em questão, o que me fez compreender que ainda preciso de obter mais conhecimento sobre os vários estádios de desenvolvimento da criança e o que os caracterizam, para especificar ainda mais o meu trabalho. É muito importante a aprendizagem nesta fase de desenvolvimento da criança pois os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo, e a falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis (Afonso et al., 2010). *“Do ponto de vista das necessidades de desenvolvimento multilateral das crianças, a principal exigência que o currículo real dos alunos deve satisfazer é a continuidade e a regularidade de atividade física adequada, pedagogicamente orientada pelo seu professor”* (Afonso et al., 2010, p.2). Em NE, detetámos que os resultados da leção da EFM são bastante negativos em Portugal, pois em todas as regiões do país, na maioria das escolas, a EFM não é lecionada (Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física, 2008). Desta forma, e tendo por base a rica experiência de leção que tivemos na leção da EFM decidimos proceder a um trabalho de investigação na área 2 do estágio pedagógico, de modo a identificar se no

Agrupamento de Escolas de Alfoanelos era cumprido do currículo nacional legalmente definido para a área disciplinar.

Findo o ano letivo, julgo importante realçar a ideia de que grande parte do meu crescimento, na tentativa de ser uma profissional competente se deveu à supervisão pedagógica que tive. O feedback dado pelos orientadores, semana após semana, provocou uma reflexão pedagógica, que se refletiu nas várias autoscopias e balanços reflexivos que elaborei, no sentido de alterar a minha prestação em futuras experiências, tal como suporta a literatura (Rodrigues, 1997).

Direção de turma

Durante todo o ano letivo, realizei o acompanhamento da direção de turma, pertencente à área 4 do estágio pedagógico. Este possibilitou-me uma melhor integração no seio escolar, onde procurei ter uma participação ativa e mostrar iniciativa nas variadas tarefas. Coadjuvei o trabalho da DT, da turma 7^oC, tendo funcionado como um elo de ligação entre a escola e a comunidade, abrangendo nesta articulação todos os intervenientes do processo educativo, tais como os professores, os alunos e os EE.

Para que a coadjuvação à DT se desenrolasse da melhor forma, procurei entender quais as linhas orientadoras do trabalho da mesma, e realizei um projeto (Anexo 32) de auxílio para as tarefas que tinha de desenvolver ao longo do ano letivo, com propósito de ajustar as estratégias, métodos de trabalho a desenvolver e compreender as especificidades de cada aluno. Para tal, pesquisei vários documentos, nomeadamente o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Alfoanelos e a Portaria 921/92 de 23 de setembro, que definem como é selecionado o diretor de turma e quais as suas competências nesta função.

Contudo, logo no início do ano, a DT mostrou alguma resistência quanto a trabalhar comigo, atitude esta que já tinha revelado noutro ano letivo com uma estagiária de EF em igualdade de circunstâncias. Aos poucos a situação foi sendo resolvida, até que, no final do ano, conseguimos trabalhar bem em conjunto num clima de cordialidade, respeito e cooperação. Posto isto, a primeira tarefa que realizámos em conjunto foi a caracterização da turma, que mais tarde veio a ser completada com o estudo de turma que elaborei individualmente. Este último teve como base os dados recolhidos nas aulas, dados de questionários, e por último, a aplicação de um estudo sociométrico. Estas informações sobre a turma, bem como todas as outras que surgiram ao longo do ano, foram partilhadas com todos os professores do CT, pois a ação da DT junto dos

professores é de extrema importância. Segundo Roldão (2007), por vezes na prática, a atuação da DT junto dos alunos e EE prevalece sobre a ação dos junto dos professores, mas esta última não pode ser dissociada das restantes, pois, é de uma dimensão crucial neste cargo.

De maneira a organizar o trabalho nesta área procedi a uma divisão, cuja referência diz respeito à intervenção no contexto escola-escola, escola-EE e escola-alunos.

No contexto escola-escola, as atividades estão associadas à participação nas reuniões de direção de turma, preparação e participação nas reuniões de CT e ainda tarefas administrativas relativas à turma, como por exemplo, lançamento de níveis de aproveitamento, levantamento de faltas, entre outras. Regularmente, eu e a DT procedíamos ao levantamento e registo de faltas dos alunos, contudo, na minha opinião, nem sempre da melhor forma. Penso que, por vezes, a DT foi pouco rigorosa no que se refere à verificação e justificação de faltas, que a meu ver deveriam ter sido marcadas com mais método. Por vezes, o processo de marcação de faltas injustificadas era prolongado, pois os alunos não cumpriam as datas de entrega das justificações. Penso que este atraso, por sua vez, não penalizou os alunos que faltaram injustificadamente, e por outro lado não manteve os EE frequentemente a par das faltas dos alunos. Todo este processo é bastante moroso e conducente a mais trabalho. Contudo, na minha opinião deveríamos ter informado os EE das faltas dos alunos com mais antecedência e regularidade, pois a escola deve assegurar a participação do EE em todo o percurso escolar do educando, assegurando o processo de ensino-aprendizagem. Relativamente às reuniões de CT, penso que a minha participação foi razoável. Por vezes senti-me um pouco perdida, tal como a maioria dos outros professores no que diz respeito ao preenchimento em conjunto do Plano de Trabalho da Turma, dado que este foi um documento implementado pela 1ª vez na escola e originou bastantes dúvidas e desacordo entre professores. Para colmatar esta situação, julgo que deveria ter havido o apoio de especialistas na orientação e auxílio dos diretores de turma. Quanto à relação entre professores, entre todos sempre houve uma troca de informação sobre a dinâmica global da turma, tomámos decisões quanto a medidas de apoio educativo e formalizámos a avaliação sumativa dos alunos. O trabalho efetuado em CT foi positivo, onde sempre se notou um bom ambiente com respeito e cooperação entre todos.

Quanto ao contexto escola-aluno, a turma não apresentou casos graves de violência na escola, nem alunos com insucesso escolar de destaque, o que facilitou a

nossa tarefa. Ocorreram alguns casos de indisciplina e consequentes períodos de suspensão, mas todos esses casos foram tratados diretamente na direção da escola e não passaram pela DT. No meu ponto de vista, este modo de funcionamento suscita-me algumas dúvidas quanto à eficiência na resolução destes problemas. Por um lado, considero importante o envolvimento da direção no dia-a-dia escolar dos alunos, no sentido de manter um trabalho de proximidade com estes. A autoridade e imposição de respeito, por parte dos membros da direção, pode à partida solucionar alguns problemas. Mas, quando estes casos se tornam sistemáticos, julgo que, os professores estão a pôr em causa uma racionalização de esforços, ou seja, as tarefas que deveriam ser desempenhadas pela DT não estão a ser cumpridas, o que sobrecarrega a direção que, por si só, já tem bastantes funções. Não obstante, em casos de alunos reincidentes ou casos graves faz todo o sentido que a direção remedie o problema, nunca deixando de envolver a DT que é o principal elo de ligação entre a escola e a comunidade.

Julgo que o tratamento de muitos dados referentes à direção de turma, no que diz respeito à interação com os alunos, se tornou-se mais difícil sem a disciplina de Formação Cívica, pois era um espaço onde se abordavam temas muito pertinentes com a turma. A Formação Cívica (área curricular não disciplinar) era, de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, p.260:

“um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Perdi assim, uma oportunidade de criar mais laços com a turma, tratar de tarefas administrativas respeitantes às faltas com os alunos, transmitir-lhes dados da avaliação formativa, motivá-los para o alcance de bons resultados e consciencializá-los para evitar problemas de comportamento.

Ainda nesta área, organizei uma visita de estudo para a turma onde procedi ao tratamento administrativo de todos os aspetos relacionados, tais como o preenchimento e entrega da Ficha de Plano de Atividades, onde consta toda a descrição da atividade e avaliação da mesma com a opinião de todos os intervenientes (professores acompanhantes e alunos). Tal como é requisito dirigi-me junto da DT e coordenador de

Departamento para que estes assinassem a ficha de forma a ser aprovada em CT e em conselho pedagógico, e posteriormente devolvida após o término da visita.

O contexto escola-EE é relativo às reuniões com EE, horários de atendimento e tarefas como a realização de telefonemas, envio de emails e cartas, no sentido de atualizar a família do aluno, já que esta é um elo de ligação muito importante no sucesso do mesmo. No que se refere às reuniões de EE, notou-se uma grande desresponsabilização dos EE para com o trabalho dos seus educandos, já que se registaram várias faltas de comparência destes ao longo de todo o ano. Esta postura do EE reflete-se no comportamento do aluno face à escola, pois esta falta de interesse começa a generalizar-se. No que diz respeito ao horário de atendimento aos EE, estive presente em todas as reuniões e intervim sempre que considerei pertinente. Também auxiliei, regularmente, a DT na interação com os EE via email, onde tive total autonomia em verificar as novas mensagens e responder aos EE. De entre os vários telefonemas efetuados aos EE, eu também possuí total autonomia para intervir algumas vezes, nomeadamente, quando o comportamento de um aluno não foi o mais adequado na minha aula e quando os problemas de saúde dos alunos eram de especial relevância na minha disciplina.

Finda esta etapa, julgo ter desenvolvido um conjunto de características pessoais que me auxiliaram na prossecução do meu projeto, tais como, capacidade de diálogo, bom relacionamento com os intervenientes escolares, capacidade de tomar decisões justas e coerentes perante os problemas que vão surgindo ao longo do ano, assim como a constante procura de estratégias de intervenção eficazes e adaptadas às situações. A DT esteve sempre presente em todos os momentos, incentivando-me a participar ativamente nestas funções, solicitando a minha opinião e explicando-me o porquê de algumas decisões que tomou. Por outro lado, ela incentivou-me bastante a interagir com os EE, atribuindo-me total autonomia com supervisão nesse tipo de tarefas.

3.2. TRABALHO NA ESCOLA

Neste campo será apresentada a análise das atividades desenvolvidas no seio escolar, nomeadamente as tarefas de desporto escolar (área 3), a ação de investigação que desenvolvemos no agrupamento (área 2) e a relação com a comunidade (área 4). Muitas destas atividades foram desenvolvidas em conjunto pelo NE, pelo que, será comum surgirem referências que se encontrem na primeira pessoa do plural. O cargo de responsável pelo desporto escolar integra-se no horário de componente letiva do horário

do professor, enquanto a totalidade das restantes atividades integra-se no horário de componente não letiva dos docentes (Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, p.848), que de entre outras, “*abrangem a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino*”. O trabalho a nível individual compreende a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica, e o trabalho no estabelecimento de ensino diz respeito à coordenação e dinamização de atividades no âmbito do desporto escolar, de clubes e/ou projetos. Assim vou focar a minha análise ao nível destas atividades, já que foram as principais desenvolvidas por mim ao nível da escola, embora haja a necessidade de um professor desenvolver trabalho em muitas mais vertentes, segundo o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro).

Atividades de desporto escolar

Neste tópico pretendo fazer uma análise referente a todas as atividades de desporto escolar que ocorreram na EBA. Tal como é desejável pelo Guia de Estágio (2012/13) procurei participar ativamente em todas as atividades e em todas as reuniões de GEF, no sentido de manter uma postura crítica, cooperante, e ser vista como um elemento integrante deste grupo.

Esta análise inicia-se com o trabalho que desempenhei ao nível do núcleo de futsal masculino de infantis que acompanhei durante o ano letivo. Nesta área, desenvolvi um trabalho de participação ativa na coadjuvação deste núcleo interno, onde realizei as tarefas de planeamento, condução de ensino e avaliação. Todo o meu trabalho foi suportado com o Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar (Anexo 33) que elaborei previamente, enquadrado na área 3 do estágio pedagógico, relativa à Participação na Escola. Assim sendo, durante o ano desenvolvi um trabalho contínuo com os alunos que frequentaram o núcleo, e desde o início colaborei com o professor responsável num clima de cordialidade, respeito e cooperação, conquistando autonomia ao nível das três dimensões supracitadas.

Quanto às estruturas organizativas da escola, as instalações para a prática desportiva foram adequadas, e foi estabelecido um *roulement* dos espaços que garantiu uma divisão equilibrada entre os vários núcleos, embora nem todos os treinos de exterior tenham sido concretizados pelas condições climáticas adversas. Assim, o nº de treinos previstos para o ano letivo foi de 27, e foram realizados 24 treinos. Os treinos tiveram início no dia 03 de outubro de 2012 e término no dia 12 de junho de 2013. Quanto aos

materiais disponíveis para a prática, estes foram adequados e em número suficiente. Verificou-se um investimento do GEF na aquisição de bolas de futsal de qualidade e em boa quantidade, assim como bebedouros, que são uma mais-valia para os treinos.

Julgo que ainda deveria ser feito algum trabalho ao nível da direção, sobre os horários do desporto escolar, pois, os mesmos não se enquadram na lógica da metodologia do treino desportivo, já que um treino por semana não traduz a eficácia pretendida para um núcleo de JDC. Para além de só haver um treino por semana, todos os núcleos da escola funcionam no mesmo dia e à mesma hora, o que impossibilita os alunos de participarem em todas as modalidades que desejariam. Esta condição inviabiliza a concretização com sucesso de um objetivo geral do Programa de Desporto Escolar (2009/2013) que passa por aumentar as oportunidades de prática desportiva de qualidade, já que os alunos ficam limitados a frequentar apenas um núcleo.

Quanto ao planeamento anual, dividi-o em 4 etapas, tal como na lecionação da área 1 do estágio: 1ª etapa – AI; 2ª etapa - prioridades de aprendizagem; 3ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento; e 4ª etapa – desenvolvimento e consolidação.

No período de AI recolhi dados sobre o desempenho dos alunos, que posteriormente foram utilizados no sentido de orientar os treinos seguintes. Na 2ª etapa dei especial atenção a algumas componentes técnicas fundamentais para o jogo e os princípios táticos de progressão e contenção. Também abordei os restantes princípios do processo ofensivo e defensivo, para que os alunos soubessem o que fazer em situação de jogo e ocupassem racionalmente o espaço. Na 3ª etapa os treinos foram realizados no sentido dos alunos desenvolverem e consolidarem as aprendizagens anteriores. As capacidades físicas foram trabalhadas em todos os treinos de forma contínua, principalmente no momento inicial do treino. Mantive assim, o treino de força, agilidade, resistência, tempo de reação e velocidade.

Desde o início que os treinos foram planeados semanalmente (Anexo 34), contudo, nem sempre foram postos em prática na sua integridade, ora porque os professores responsáveis apenas queriam fazer jogo formal, ora porque o treino era dado em conjunto com o escalão de iniciados/juvenis onde procedíamos a alterações, não podendo desta forma seguir os princípios dos micro e mesociclos do treino. Com decorrer do ano, fui ganhando autonomia, chegando inclusive a conduzir dois treinos sozinha e a dirigir vários momentos do treino autonomamente, onde utilizei as sessões planeadas. Estas sessões estão coerentes e seguem a lógica do planeamento anual do projeto que elaborei.

No que diz respeito à condução do treino, com vista à superação de algumas das minhas dificuldades (pois não tinha muito conhecimento sobre o futsal), efetuei uma grande pesquisa sobre a modalidade e discuti várias vezes com o meu colega, potenciais exercícios de progressão para que os alunos adquirissem novas competências. Utilizei diversos exercícios critério nos treinos, situações de superioridade numérica, jogos reduzidos e jogo formal. Em alguns treinos, os alunos trabalharam por grupos de nível, mas na maior parte das sessões o ensino foi massivo em grupos heterogêneos. Ambas as situações resultaram sempre bem, ainda que, quando lecionei por grupos de nível homogêneo notei uma grande diferença entre os grupos. Aquando da utilização desses grupos, o nível de jogo e formas jogadas dos alunos com mais competências foi elevado, o que beneficiou as aprendizagens desses alunos. Assim, a utilização dos dois métodos resultou bem pois ambos os grupos puderam evoluir.

Logo nos primeiros treinos, identifiquei que alguns alunos tinham alguma dificuldade em manter um bom nível de jogo durante mais de 30 minutos, pelo que ao longo do ano fui aumentando gradualmente o tempo dedicado ao jogo formal. Uma vez que o nível de desempenho dos jogadores era bastante semelhante, destacando-se apenas 7 ou 8 alunos de nível superior, mantive os objetivos semelhantes para todos, e realizei a diferenciação ao nível do jogo aplicando algumas variantes para estes alunos com melhor desempenho, por exemplo, limitar o nº de toques que podem dar. Contudo, não utilizei esta estratégia muitas vezes pois como as equipas eram heterogêneas, os alunos tinham de se entreajudar e com essas condicionantes corria o risco dos alunos desmotivarem. Procurei sempre dar continuidade ao trabalho realizado nos treinos anteriores, e utilizar as informações recolhidas para projetar o novo treino e modo de trabalho das várias competências dos alunos.

Os treinos contaram com a presença assídua de aproximadamente 20 alunos, sendo este número variável em função das competições que se realizavam nessa semana e das condições climáticas, onde nesses casos apenas compareciam cerca de 15 alunos. O nº mais elevado de praticantes, registado nos treinos, foi de 22 alunos.

É de salientar que por decisões de vários CT, alguns alunos estiveram impedidos de frequentar o núcleo. Esta decisão foi tomada exclusivamente por esses professores da turma sem qualquer aval dos professores do núcleo de desporto escolar. No meu entender, nem sempre esta é a melhor estratégia, pois os treinos são por si só um momento onde os alunos seguem regras estruturadas, desenvolvem competências de entreajuda, respeito, esforço, espírito de sacrifício e cooperação que poderiam ser

vantajosas para outras vertentes da vida dos jovens. Por outro lado, aquando das competições, estes jovens estão a representar a escola trabalhando em grupo na obtenção de objetivos e deveriam ser valorizados por isso. Face a este impedimento imposto pelos diretores de turma, estamos perante um momento de aprendizagem dos alunos que está a ser desperdiçado.

Durante todo o ano, os alunos demonstraram empenho e motivação pelas atividades propostas, tanto ao nível do treino como da competição. No geral, os alunos vieram a mostrar evolução ao nível dos aspetos técnico-táticos da modalidade, adquirindo novas competências, treino a treino. Com vista ao alcance de alguns objetivos, por vezes utilizei a estratégia de lecionar treinos conjuntos com o núcleo de iniciados/juvenis do meu colega André que decorreram sempre de forma positiva, registando uma boa relação entre todos os alunos e professores dos dois núcleos de futsal.

Quanto aos objetivos específicos da modalidade, penso que todos os alunos terminaram este ano a conhecer as regras do jogo, respeitando as mesmas, e melhoraram na realização correta das ações técnicas individuais: condução de bola, passe, receção, remate, drible/finta, desarme e interceção. A técnica de guarda-redes foi a componente menos trabalhada que penso ser muito importante nesta modalidade, pelo que para o ano julgo que os professores deveriam trabalhá-la mais.

Quanto à ocupação racional do espaço de jogo em largura e profundidade, quase todos os alunos têm essa noção, e registou-se uma evolução quanto à tomada de decisão, em situação de jogo reduzido ou em situação formal 5x5, nas ações técnico-táticas a realizar consoante a leitura do jogo. Todavia, não são todos os alunos que cumpriram estes objetivos, havendo ainda um longo trabalho pela frente.

Relativamente aos objetivos escolhidos para os últimos treinos, optei pela organização tática para que os alunos compreendessem como se devem organizar em campo, tanto no processo ofensivo como no processo defensivo. Julgo importante relembrar sistematicamente os alunos da forma como devem ser realizados os deslocamentos de modo a manter o equilíbrio defensivo na nossa equipa, e de modo a criar roturas na defesa contrária para se criar espaço livre para a progressão durante o nosso ataque. Estes treinos foram dados com a ajuda do meu colega André, que lhes explicou todas as componentes, o que foi bastante útil para mim pois também aprendi muito nesta vertente do treino.

Aquando da inscrição da equipa de infantis B no torneio de futebol Moche Cup, decidi em conjunto com os professores responsáveis que essa equipa deveria em todos os treinos jogar o jogo formal em conjunto. Esta estratégia possibilitou que os alunos se conhecessem e aumentassem a união do grupo. Desta forma penso que foi realizado um bom trabalho nos treinos ao nível do constante reajuste das decisões e ações dos alunos em relação aos seus colegas, já que estas interações e constrangimentos são característicos destes ambientes competitivos, e precisam de ser treinados para que se criem rotinas ao nível da equipa. Estes momentos de treino permitiram que os alunos percecionassem as possibilidades de ação de cada um (*affordances partilhadas*) (Passos, Cordovil, Fernandes e Barreiros, 2012), e soubessem agir de acordo com isso. Julgo que o estímulo para a criação destas rotinas entre os alunos foi assim importante para melhorar o nível de jogo. Contudo, como nem todos podiam fazer parte da equipa que participou no torneio, julgo que procedi bem em fornecer bastante atenção e feedbacks positivos a esses alunos, para que não desmotivassem, e não sentissem que o seu trabalho era desvalorizado. Penso que este foi um ponto positivo, pois até ao último treino todos os alunos mantiveram uma assiduidade impecável.

Quanto à avaliação dos alunos, esta foi sempre realizada por mim e com a ajuda do meu colega André, onde debatemos as várias competências alcançadas pelos alunos, um a um, sendo a sua evolução e níveis de desempenho mostrados no balanço do projeto.

Relativamente às atividades realizadas, durante o ano letivo, decorreu um torneio competitivo interno ao nível do núcleo de infantis no 2º período, com a participação de todos os alunos deste núcleo e com a participação pontual do núcleo dos iniciados.

Posteriormente, ainda no 2º período, foi realizada uma visita à Escola Básica Sophia de Melo Breyner Andresen com o objetivo de proporcionar aos alunos uma competição externa, garantindo a igualdade de oportunidades a todos, estimulando o espírito desportivo e *fairplay*. A competição foi realizada entre 6 equipas, sendo 3 delas de Alfoanelos constituídas cada uma por 7 jogadores. Duas das equipas de Alfoanelos classificaram-se em 1º e 2º lugar.

Contou-se também com a participação de alguns alunos do escalão de infantis B no torneio Moche Cup (Amadora/Oeiras/Sintra/Cascais), no dia 29 de Abril. Dado que a nossa equipa foi a vencedora dessa fase, nos dias 15 e 16 de Junho apresentamo-nos na final, no Jamor, onde a EBA ficou classificada em 2º lugar. Esta primeira edição do torneio Moche Cup teve a participação de 124 escolas e mais de 4000 alunos inscritos.

Segundo as palavras do selecionador nacional de sub-21, Rui Jorge, esta *"foi uma iniciativa extremamente saudável, onde os miúdos puderam competir de uma forma salutar, o que é muito importante. O formato de equipas mistas ajuda à integração de raparigas neste desporto. Cada vez mais há uma oferta maior para que os jovens possam entreter-se de outras maneiras que não a atividade desportiva e esta é uma forma de contrariar um pouco essa tendência"*.

Por último, foi constituída uma equipa com os alunos do núcleo que foi, igualmente, marcar presença nos Jogos Juvenis Escolares da Amadora, no 3º período. Desta competição que envolveu a participação de 16 escolas, a nossa equipa revelou um excelente desempenho, classificando-se novamente em 1º lugar.

Julgo que, face aos bons resultados que se obtiveram em competição e bom sucesso dos treinos, uma boa estratégia para o futuro ano letivo será manter este escalão, assim como o de iniciados, dando continuidade ao trabalho que veio a ser realizado por todos, professores e alunos.

Perante o trabalho realizado ao nível do núcleo de desporto escolar, penso que teria sido benéfico um momento de partilha de informações e troca de experiências entre os núcleos de estágio, pois, tal como foram realizadas as visitas interescolas no sentido de compreender o que estava a ser feito pelos nossos colegas estagiários da Escola Gaspar Correia na área 1 do estágio pedagógico, também teria sido enriquecedor trocar experiências nesta área 3.

Quanto aos meus objetivos de formação, penso que realizei um bom trabalho no planeamento anual das atividades e treinos, condução do ensino e avaliação. Ainda que não tenha recebido muitos feedbacks do professor responsável da modalidade, penso que já domino melhor as questões de planeamento sobre a pertinência dos treinos e exercícios escolhidos. Sobre a minha prestação na condução do treino e fornecimento de feedback, penso que melhorei bastante e já me sinto mais confiante durante a mesma. Quanto à compreensão da dinâmica dos treinos e do quadro competitivo, dediquei-me a acompanhar o trabalho realizado pelo meu colega André, onde, igualmente, acompanhei o seu núcleo de futsal na vertente externa, nas competições, e estive presente aquando das funções de inscrições e convocatórias dos jogadores.

Relativamente à vertente externa da competição, pelo que observei nos vários encontros, julgo que seria ótimo a existência de um quadro competitivo com mais jogos no sentido de motivar os alunos, e que, a par disso, todas as escolas dirigissem com mais seriedade a formação de árbitros. Isto porque, os alunos são os principais

responsáveis pela arbitragem, e por vezes os professores não lhes concedem a devida importância. A arbitragem é meio caminho percorrido para que haja sucesso nas competições ao nível do *fairplay*, justiça e verdade nos resultados. Deve-se primar por uma correta arbitragem, principalmente nas camadas mais jovens, por ser um momento decisivo nas aprendizagens das crianças. É então importante que esta questão seja reanalisada pelos professores das escolas. Na EBA a única ação realizada nesse sentido, foi a formação de árbitros de basquetebol para a fase de escola do Compal Air. Essa fase acabou, infelizmente, por não ser concretizada, embora a formação tenha sido muito produtiva para todos os que participaram (alunos e professores estagiários) pois foi um momento de valorização do desporto escolar.

Para além do acompanhamento do núcleo de futsal, participei em mais atividades desportivas que a EBA proporcionou aos alunos. De acordo com o Plano Anual de Atividades 2012/13 da EF, as principais atividades onde participei ativamente foram o corta-mato escolar, o torneio interturmas de futsal, a Semana da EF, os Jogos Juvenis Escolares da Amadora (nas modalidades de atletismo e futebol).

Por conseguinte, segundo o plano anual supracitado, a maior participação do NE regista-se ao nível da atividade Semana da EF realizado na EBA, que incluiu uma saída de escola à praia de Carcavelos. Por ter sido, sobretudo, o NE a organizar todo o evento e ter conduzido as várias etapas desta semana, este evento acabou por ser a nossa ação de intervenção na escola, nesta área 3 do estágio pedagógico. Toda a organização e decisões tomadas sobre o planeamento da semana estão suportadas pelo projeto da mesma (Anexo 35), e os seus resultados finais são espelhados através do poster (Anexo 36) referente às classificações dos alunos em todas as provas que a compuseram.

A semana foi constituída por provas de atletismo, nomeadamente salto em comprimento, corrida de velocidade, lançamento do peso e corrida de estafetas, por um concurso de dança, um concurso de patinagem e uma saída a Carcavelos para a realização de jogos de praia. Nas provas de atletismo notou-se uma forte adesão por parte dos alunos, fomentando nos mesmos uma maior aproximação às disciplinas através da competição por escalões. Tal como referenciamos no nosso projeto de Semana da EF *“estas competições acabaram por ser também momentos de aprendizagem, quer por observação direta (por parte dos alunos que assistiam às provas) quer por execução (por parte dos participantes)”*. O concurso de dança tornou-se num momento único, por ter sido esta a 1ª edição na EBA. Julgo que é necessário um maior incentivo aos alunos para a participação nos próximos anos, já que este é um momento

de partilha de culturas de grande valor para a comunidade escolar. O concurso de patinagem foi o culminar de uma grande semana pois revelou à comunidade as grandes competências que alguns possuem nesta modalidade, tanto em provas de habilidade como de velocidade. Foi um momento de grande emoção para todos os que assistiram, pela competitividade que se verificou nos participantes e pelas proezas realizadas face às exigências das provas.

Segundo o projeto do NE, a Semana da EF tinha como principais objetivos incutir nos alunos a superação pessoal na performance em cada modalidade, a motivação e espírito competitivo, sempre com as bases fundamentais da justiça e *fairplay*. Também constituiu uma oportunidade de ensinar aos alunos as normas e regras das modalidades, formando alunos desportivamente cultos. E, em modalidades coletivas, como é o caso das estafetas, foi uma excelente oportunidade de fomentar o espírito de grupo, onde todos trabalham para o mesmo objetivo. Para a concretização bem-sucedida dessa semana, o NE esteve presente em várias reuniões do GEF no sentido de tomar decisões importantes em conjunto com os outros professores. O sucesso destas atividades foi conseguido em grande parte devido à capacidade de cooperação e interajuda que há entre os professores do grupo, que nos faz assumir com entusiasmo esta responsabilidade, procurando intervir no grupo com ideias criativas.

Quanto às restantes atividades, segundo o Plano Anual de Atividades 2012/13, os objetivos do corta-mato e dos Jogos Juvenis Escolares foram promover a ligação escola-meio, o que veio de facto a ser concretizado. A fase de escola do corta-mato foi realizada na pista de unidade militar do Regime de Comando da Amadora, o que constituiu um importante fator de integração da escola na comunidade local. Posteriormente a essa fase, devido às condições climáticas adversas, os alunos não participaram na fase concelhia, tendo imediatamente passado para a fase regional que engloba os concelhos de Amadora, Sintra e Cascais. Apesar dos alunos não terem participado no corta-mato concelhio, penso que foi muito importante a experiência de terem ido à fase regional, sendo que esta é de maior dimensão e de difícil alcance para muitos. Foi uma experiência enriquecedora para os alunos que participaram e também para mim que nunca tinha estado presente num evento desta dimensão. Por sua vez, nos Jogos Juvenis da Amadora, a EBA participou em grande escala com a inscrição de cinco equipas para o torneio de futebol, dezoito alunos para as competições de atletismo e cinco alunos para o ténis de mesa. Foram conquistadas no total treze medalhas por parte dos alunos como se pode visualizar no poster referente a essas participações (Anexo 37). À semelhança do poster realizado com os resultados da Semana da EF, este veio mais

uma vez enaltecer todos os participantes que representaram a escola. Com o objetivo de reforçar a ideia de que estas vitórias e conquistas dos alunos não podem ser desprezadas, em reunião de GEF foi sugerido que, no próximo ano, se procedesse à criação de um quadro de honra/mérito para a disciplina de EF, à semelhança do que é feito para outras áreas disciplinares. Na minha opinião, esta ideia foi muito bem exprimida, pois assegura um compromisso do aluno para com a escola, e adequa-se plenamente ao que são as ideologias do GEF e NE quando decidimos proceder à construção dos posters. Para o torneio Moche Cup supracitado também foi realizado um poster (Anexo 38) para o mesmo fim.

O torneio de futsal interturmas, onde o NE também cooperou na organização da semana e elaboração do quadro competitivo, contou com a participação de todas as turmas da EBA. Esta é, sem dúvida, uma atividade que apresenta grande história nesta comunidade e tem grande impacto sobre os alunos.

Por último, surge a visita de estudo de EF que consistiu na prática de bodyboard na praia de Carcavelos organizada pelo NE, em parceria com monitores devidamente formados na modalidade. Esta ação foi devidamente planeada, com antecedência, para as quatro turmas dos professores estagiários, e, requereu o envolvimento dos alunos na sua preparação. Elaborámos em NE o projeto referente à atividade (Anexo 39), e com o auxílio das DT procedemos às tarefas administrativas respetivas. O resultado final da atividade foi extremamente positivo, sendo esta a opinião de todos os intervenientes, e a minha própria opinião. Concordo que esta ação foi uma inovação na escola e uma ideia criativa, já que os alunos pouco ou nada experimentam estas modalidades no seu percurso escolar.

Relativamente ao que são os valores defendidos pelo Programa de Desporto Escolar para 2009-2013, julgo que no âmbito do núcleo de futsal houve um grande esforço para os cumprir e superar. Assim passo a clarificar alguns deles.

No que toca à “*inovação*” (de maneira a estabelecer estratégias e iniciativas para promover a participação dos jovens e da comunidade em geral), houve a criação de um *poster* de divulgação da modalidade na escola de forma a captar mais alunos para os treinos e organizei igualmente uma competição interescolas, que possibilitou a participação de mais membros da comunidade escolar.

O valor do “*trabalho em equipa*” para a conjugação de esforços e promoção de regras e valores foi também um ponto essencial para o êxito do núcleo, tanto ao nível dos professores, como ao nível da união dos alunos do núcleo. Mas principalmente o trabalho

que realizei com o meu colega André foi um ponto-chave em termos de ajuda para que todo o trabalho que fiz fosse o melhor possível.

No que concerne à “*universalidade*” garantindo que todos tenham um igual acesso ao desporto, durante o 3º período tivemos um aluno com NEE a frequentar alguns treinos do núcleo. Este é um menino com trissomia 21 que só gosta de “*jogar à bola*”, que foi aceite por nós na tentativa de lhe proporcionar mais bons momentos e contribuir para o seu desenvolvimento através da atividade física.

Em todos os treinos apelámos e trabalhámos no sentido da “*motivação*” de todos os alunos, na procura de melhores práticas, pelo que organizávamos momentos de competição intra e inter núcleos de futsal, bem como selecionei alguns dos meus alunos para participar na visita organizada pelo meu colega André ao Estádio da Luz, no sentido de os motivar e enriquecer o seu conhecimento na modalidade.

Outro valor defendido pelo Programa centra-se na “*comunicação e credibilidade*” para alcançar o reconhecimento de toda a comunidade, para o qual me esforcei em conjunto com NE na concretização de *posters* de reconhecimento do mérito dos alunos que expuseram todas as competições onde eles participaram e os excelentes resultados alcançados na modalidade. Esta dinâmica cria nos alunos orgulho pelo seu valor e sentem o seu empenho e esforço reconhecidos. É reconhecido não só pelos alunos da escola, como também por todos os professores, auxiliares de ação educativa, família e encarregados de educação e restante comunidade, uma vez que os *posters* foram afixados pelos professores durante o dia do Projeto Mudança e pelo diretor na exposição do Amadora Educa.

Finalizando, o torneio de futebol Moche Cup foi um ótimo exemplo dos valores de “*cumprimento e excelência*” pelos professores e alunos, assumindo as tarefas, para além das obrigações, tendo em vista o melhor desempenho possível. Esta competição que não estava planeada no Plano Anual de Atividades foi levada a cabo pela persistência de vários professores e ganha pelos próprios alunos participantes, que a aceitaram de braços abertos e venceram com o seu mérito.

Penso que todos estes exemplos enunciados são sinónimo do alcance dos objetivos estratégicos do Programa de Desporto Escolar para 2009-2013, pois entre os mesmos conseguimos formar mais e melhores praticantes, garantir igualdade de oportunidades, aumentar a visibilidade de boas práticas, adaptar ofertas às necessidades, melhorar a imagem do desporto escolar, potenciar projetos em parcerias e implementar um sistema de informação e comunicação.

Investigação e Inovação Pedagógica

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2012/13, p.11), os objetivos desta área eram o “*desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira*”. Assim, nesta área 2 do estágio pedagógico, procedemos a uma investigação educacional (Anexo 40) sobre a oferta da EFM ao 1º ciclo no Agrupamento de Escolas de Alfarelos. Este problema foi exposto pelo diretor da EBA em entrevistas exploratórias, e foi posteriormente corroborado pelos professores de 2º ciclo que demonstraram preocupação sobre o desempenho dos alunos aquando da entrada no 5º ano, pois, segundo estes, as crianças chegam mal preparadas às aulas desta disciplina no início do ano letivo.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro diz que a organização e a gestão do currículo subordinam-se a vários princípios orientadores, sendo um deles, garantir a coerência e a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário. Assim, ao nível da EFM procurámos obter respostas no sentido de verificar se esta sequencialidade é garantida aos alunos. É sabido que, a promoção de um bom nível de atividades físicas no ensino básico é crucial no desenvolvimento harmonioso da criança, como também pode ser compreendido como uma base à formação de cidadãos saudáveis, tendo em conta que a atividade física melhora a saúde mental e estimula o desenvolvimento do sistema imunitário durante a infância (Beurden et al., 2003).

Primeiramente elaborámos um projeto, enquadrando a justificação e argumentação que validam a importância deste trabalho. Formulamos a pergunta de partida, “*Qual a relação entre as dificuldades sentidas pelos professores de 1º ciclo na lecionação da educação e expressão físico-motora e a sua iniciativa/pró-atividade na resolução das mesmas?*”, e as hipóteses a ser testadas:

H₁: A maioria dos professores não proporciona a prática de EFM aos seus alunos;

H₂: Os professores que frequentam a formação contínua em EFM proporcionam mais frequentemente atividade física aos seus alunos;

H₃: Os professores com formação mais recente e mais novos implementam a EFM com mais frequência;

H₄: O estilo de vida do professor influencia a lecionação da EFM.

Posteriormente recolhemos os dados, com recurso a questionários, realizámos o tratamento estatístico dos mesmos, com ajuda de um professor da faculdade, e finalizámos o trabalho com a consequente apresentação dos resultados, discussão, conclusões e recomendações. Para garantir o rigor e pertinência na investigação recorremos a um grande suporte bibliográfico, recente e científico, de modo a estabelecer o estado de arte do problema em questão.

Os resultados obtidos com o estudo não foram os esperados, pois concluímos que os professores de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Alfarelos lecionam a EFM de forma regular, refutando as hipóteses formuladas. Este trabalho foi alvo de duas lacunas e três pontos fortes a ressaltar. Uma das lacunas foi a falta da observação direta da forma como é conduzida a leção da EFM e verificar o enquadramento dos programas previstos nos conteúdos das aulas. A outra lacuna foi a não concretização das entrevistas aos alunos e PTT, acerca das suas experiências na EFM. Em ambas as lacunas, os motivos deste incumprimento deveram-se ao acumular de tarefas obrigatórias noutras áreas do estágio e às tarefas administrativas que eram necessárias para realizar as entrevistas. Uma vez que estes dois pontos não foram concretizados, não foi possível confirmar os resultados obtidos, o que veio diminuir o nível de credibilidade nos resultados apresentados. Num estudo deste carácter, sabe-se que muitas informações socorrem-se de observação para serem validadas. Assim, não podemos descurar a hipótese dos comportamentos dos professores inquiridos não serem congruentes com as suas atitudes, ou seja, nem sempre os inquiridos fazem aquilo que dizem.

Em contrapartida, este trabalho teve três aspetos muito positivos de onde foram retiradas ilações importantes. O primeiro centra-se na pertinência do tema escolhido pois estamos perante uma realidade drástica ao nível da leção da EFM, uma vez que a literatura menciona que a maioria dos PTT não a leciona, não estando assim a cumprir o currículo nacional. Os outros dois pontos fortes foram a pertinência ao nível da argumentação, tanto na revisão de literatura, como na proposta de soluções e recomendações futuras, que a meu ver enalteceu em muito o trabalho, conferindo-lhe um carácter passível de ser alargado a outras comunidades.

A realização deste estudo foi importante para a minha formação pois foi uma experiência que me enriqueceu e permitiu cruzar informação entre diversas áreas. Ou seja, com este trabalho entrámos em contacto com a realidade da leção da EFM, para além da que tínhamos tido na área 1 quando lecionámos ao 1º ciclo e, identificámos a realidade no ensino desta expressão em Portugal. Também compreendemos todo o

trabalho administrativo que é necessário para facilitar e garantir o normal desenvolvimento de uma investigação. Por exemplo, em estudos deste caráter que envolvem a participação de alunos e EE, o ideal será obter uma aprovação do Ministério da Educação e da Ciência, para que todo o processo burocrático e de implementação da investigação se torne mais simples, assim como a sua aceitação por parte das escolas. Julgo que, no futuro, seria fundamental proceder a uma possível extensão deste estudo a outros agrupamentos, aumentando assim a dimensão dos resultados e divulgando as eventuais soluções que encontrámos, no sentido de resolver este problema nacional.

A sessão de apresentação à comunidade escolar teve lugar na EBA, para a qual efetuámos um convite a toda a comunidade (professores de EF, de 1ºciclo, de faculdade, de expressões, diretor, subdiretor, coordenador de Departamento de Expressões, DT e nossos colegas). Convidámos assim, esta comunidade, via email, através das redes sociais, e pessoalmente alguns membros importantes. Também entregámos um flyer (Anexo 41) do programa com data, hora e local da apresentação. Para tornar a apresentação mais cativante, moderna e atrativa, optámos pela utilização do software prezi. Para que fosse mais do que uma mera exposição dos resultados obtidos, optámos por convidar a professora Isabel Bayo, uma das fontes da nossa bibliografia e uma figura de referência a nível nacional de estudos nesta área. A presença da professora foi um aspeto muito positivo na nossa apresentação, na medida em que completou o nosso trabalho e nos ajudou a compreender a realidade da lecionação da EFM. Devido ausência dos PTT na sessão de apresentação, prevejo que ainda há um longo caminho a percorrer nesta área, pois os eventuais interessados no estudo necessitam ainda de ser consciencializados para a importância da EFM e chamados à razão no que toca à lecionação da mesma.

Relação com a comunidade

Este capítulo, relação com a comunidade, vem inserido na área 4 do estágio pedagógico, que visa o *“desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade”* (Guia de Estágio Pedagógico, 2012/13, p.14). Assim neste ponto, será apresentada uma análise sobre as atividades desenvolvidas na escola que tiveram relação com a comunidade.

O Projeto Mudança foi uma ação escolar de particular relevância pela sua abrangência a toda a comunidade, e foi realizada na EBA, no 3º período. Este projeto,

esboçado e dirigido pelo coordenador do Departamento de Expressões, exigiu um planeamento cuidado e organizado, tempo de preparação das atividades e reuniões para tomada de decisões. Esta iniciativa contou com a presença de todos os alunos e professores do Agrupamento de Escolas de Alfofnelos, ex-alunos da EBA, EE, família dos alunos, enfermeiros, clubes desportivos, Junta de Freguesia de Alfofnelos, entre outros. O objetivo fundamental da ação foi transmitir à comunidade todo o trabalho realizado na escola durante o ano letivo, fomentar o convívio e, através da Gincana da Cidadania, estimular nos alunos a educação para a saúde, para o ambiente, para a segurança, para a preservação do património histórico-cultural, para o consumo e educação para a pessoa como agente ético-moral. Cada disciplina curricular contribuiu com o seu cunho pessoal nos jogos da cidadania, contando também com a participação dos professores de cada área, indo ao encontro do que sugere o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que refere que, a integração da educação para a cidadania é de carácter transversal a todas as áreas curriculares.

Com vista a ter uma participação ativa na escola, tal como estabelece o Guia de Estágio Pedagógico (2012/13, p.24) que enuncia ser *“desejável que os estagiários possam ser considerados como elementos integrantes do Departamento onde se inclui a área disciplinar de EF, de modo a que possam participar ativamente em todas as atividades que esta estrutura venha a desenvolver”*, eu participei em todas as reuniões de Departamento de Expressões. Inclusive, naquelas onde foi organizada toda a ação do Projeto Mudança, e contribuí com a minha opinião sobre a mesma. Posteriormente, em conjunto com os meus colegas, ajudei nos jogos e na sala aberta. Esta sala foi um espaço dedicado à disciplina, onde expusemos, a toda a comunidade, os posters elaborados pelo NE, referentes a todo o trabalho desenvolvido na EF, assim como vários materiais da mesma.

Em termos de visitas de estudo, para além daquela que organizei, também participei em mais duas visitas com outras turmas e outros professores. Penso que esta participação na escola foi positiva pois permitiu que, de uma forma integrada, conseguisse desenvolver uma boa atividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola, como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

As atividades desenvolvidas na área 3 do estágio pedagógico também se destacaram pela sua integração na comunidade. Exemplo disso foram o corta-mato da fase de escola, o torneio de futebol Moche Cup, o torneio interescolas que organizei entre

a EBA e a Escola Básica Sophia de Mello Breyner Andresen e a visita ao Estádio da Luz, no sentido de assistir a um treino de futsal da equipa sénior do Sport Lisboa e Benfica.

Igualmente, na área 2 do estágio, alargámos o nosso trabalho à comunidade envolvente. Para além do estudo se ter centrado nas escolas de 1º ciclo do agrupamento que estabeleceu de imediato uma ligação com essa realidade, também realizámos a sessão de apresentação na EBA e a apresentação através de um poster no 9º Congresso Nacional de Educação Física (Anexo 42), na Faculdade de Motricidade Humana. Ambas as apresentações permitiram chegar mais longe abrangendo não só a comunidade do ensino básico e secundário, como também do universitário.

Num resumo geral posso afirmar que todas as atividades, sem exceção, decorreram de uma forma memorável, não havendo pontos negativos a apresentar. O torneio Moche Cup foi, na minha sincera opinião, a atividade que mais simbolizou o trabalho de união, entre alunos, professores e família, que reuniu a comunidade de escolas de todo Portugal. Caso a escola tenha a oportunidade de participar novamente no próximo ano letivo, julgo que seria interessante integrar o resto da comunidade escolar (mais alunos, professores e familiares) no evento. Julgo que, por isso, foi a atividade que melhor representou a escola, o trabalho, o esforço e a dedicação dos alunos, o empenho e investimento por parte dos professores, o apoio dos pais que estiveram presentes, e o espírito de competição inerente a qualquer torneio desportivo que nos foi proporcionado pelos restantes intervenientes do processo: alunos adversários, professores, organizadores, figuras ilustres do futebol, entre outros.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Carreiro da Costa (1996), a formação de professores refere-se à articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos com o objetivo de promover o desenvolvimento de atitudes e competências do *aprender a como ensinar*. Esta formação de professores, sendo algo tão complexo, é um *continuum* que começa antes da formação inicial e permanece em aberto até ao momento da reforma. Assim, a aprendizagem da profissão docente é algo que o professor realiza durante toda a vida.

Tal como defende a literatura, por ser uma competência adquirida ao longo da vida, eu, enquanto futura professora de EF, comecei a estabelecer contacto com esta desde muito cedo, quando era aluna no ensino básico e secundário. Assim, através das experiências que detive nesta disciplina, aprendi o que é a EF, bem como o que significa ser professora nesta disciplina. Lortie (1975) e Lawson (1989), citado por Carreiro da Costa (1996), designam esta fase como uma longa aprendizagem por observação, que vai determinar a postura de muitos candidatos a professores, as suas ideias e estratégias de socialização, constituindo o período de aquisição de normas e valores profissionais (Zeichner & Gore, 1990 cit in Carreiro da Costa, 1996). Todas as experiências que usufruí enquanto aluna (tenham sido estas, bons ou maus exemplos da prática pedagógica por parte dos vários professores que me deram aulas) aliadas à sustentação teórica e formação que tive na faculdade, tornaram-me apta a lecionar. Isto porque, consegui adquirir capacidades que me permitem refletir e criticar sobre esses exemplos, e impulsionam-me para melhorar todos os dias, procurando não cometer os mesmos erros.

Durante a formação inicial, a fase do estágio é muitíssimo importante para o formando, uma vez que garante um maior contacto com a realidade. Tal como referencia Onofre (1996), os orientadores devem ter a preocupação de não “largarem” os formandos nesta fase, que poderá originar o *Choque de Realidade* (Veenam, 1989 cit in Onofre, 1996) que traduz o sentimento de que, o essencial do que os professores aprenderam durante toda a sua formação inicial, pouco os ajuda a ultrapassar as dificuldades com que se confrontam no seu dia-a-dia profissional. Para combater esta dificuldade surge a supervisão pedagógica, que em concordância com Onofre (1996), é uma estratégia de formação que implica uma relação de ajuda e cooperação entre um professor com experiência e um professor com menos, ou mesmo, sem experiência.

A supervisão que tive durante todo o estágio foi muito benéfica para mim, foi muito positiva e produtiva, pois garantiu o meu crescimento pessoal. A disponibilidade dos orientadores, a partilha de conhecimento e a orientação convergiram para que

conseguisse progredir. O apoio dos meus colegas também foi determinante, pois em muitas áreas o meu sucesso partiu do sucesso enquanto grupo, já que o trabalho em conjunto foi uma constante em várias áreas do estágio.

Ao longo do ano aumentei a minha confiança, a minha capacidade de tomada de decisão, os meus conhecimentos sobre as matérias e, acima de tudo, adquiri uma melhor consciência das minhas necessidades de desenvolvimento após o estágio, para que possa, no futuro, apostar na formação contínua de forma autónoma. Tal como refere Figueiredo (1993), o curso superior é planeado e desenhado como um começo e não como um fim, isto é, constitui um ponto de partida que se espera que o diplomado utilize para desenvolver e criar e não como um caminho completo, de conhecimentos necessários à sua vida e profissão.

Perguntam-me qual o sabor que caracteriza o estágio? Para mim, foi sem dúvidaagridoce! Emocionalmente sofri uma grande perda na minha família, que me afetou de forma incondicional. Sempre previ que o meu pai me pudesse conhecer enquanto professora, para que sentisse orgulho por todos os objetivos que atingi, embora o mesmo não tenha sido possível. Agridoce também por mais dois motivos: por um lado, este foi um ano repleto de maravilhas que desejo muito reproduzir e repetir nos próximos anos, sentindo-me grata por poder ter uma das melhores profissões do mundo; e, por outro lado, sinto-me de pés e mãos atadas quanto ao futuro que prevejo enquanto professora, que em nada se afirma fácil. A *“procura de emprego no ensino da EF é excessivamente superior à oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino público, o que gera um enorme potencial de desemprego”* (Teixeira et al., 2010, p.137). Assim, as *“perspetivas de colocação nas escolas públicas são muito difíceis a curto/médio prazo, especialmente para os recém-licenciados, pois a lista de docentes não colocados tem aumentado nos últimos anos e apresenta uma tendência crescente para os próximos tempos”* (Teixeira et al. 2010, p.137). Esta é uma realidade que estou ciente de que vou encontrar, procurando sempre lutar e aplicar o que melhor sei enquanto futura professora de EF.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., Roldão, M., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I., Leite, T. (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: DGIDC - ME. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2009). *Projeto Educativo 2009-2013*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2011). *Regulamento Interno 2009-2013*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Agrupamento de Escolas de Alfofnelos (2012). *Plano Anual de Atividades 2012/13*. Alfofnelos: Agrupamento de Escolas de Alfofnelos.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). A indisciplina na escola – Uma revisão da investigação portuguesa. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, (1), 179-217.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). A indisciplina na escola – Uma revisão da investigação portuguesa. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, (1), 179-217.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Beurden, E., Barnett, L., Zask, A., Dietrich, U., Brooks, L. & Beard, J. (2003). Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? “Move it Groove it” - a collaborative health promotion intervention. *Preventive Medicine*, 36, 493-501.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1998). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 33-55.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-75.
- Diniz, J. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em Educação Física*. Tese de Doutoramento. FMH, UTL.
- Duarte, R. & Silva, J. (s.d.). *O ensino do futebol no contexto escolar: uma abordagem baseada na manipulação de constrangimentos chave para a aprendizagem do jogo*. FMH, UTL. Lisboa.
- Einstein, A. (1950). *Out of my later years*. New York: Open Integrated Media.
- European Commission, EACEA & Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Figueiredo, A. (1993). A Educação Física no 1º ciclo do ensino básico e a formação de professores. In *Actas do 2º Congresso Ensino Superior Politécnico* (pp. 151-162). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Freitas, S. (2010). *Flexibilidade e Alongamento: Um Modelo Taxonómico*. Santo António dos Cavaleiros: Gnosies.
- Guia de Estágio do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (2012/2013). FMH, UTL. Lisboa.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) - Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junior, N. (2006). *O ensino do voleibol*. Consultado a 20 de junho de 2013 através de <http://www.efdeportes.com/efd92/voleibol.htm>.
- Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, 37, 109-122.
- Marques, A. (2010). Actividade Física. Que quantidade se deve praticar. *Boletim SPEF*, 35, 11-21.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 38-68). Lisboa: Edições FMH.

- Ministério da Educação & DGIDC (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Contrato de Autonomia – Agrupamento de Escolas Alfovelos 2012/13-2014/15*. Lisboa: MEC.
- Moreira, L. & Ferreira, V. (2008). *Pedagogia do Desporto - Programa de Observação da Sessão de Educação Física e Desporto*. FMH, UTL. Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First online edition*. Consultado a 24 de junho de 2013 através de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.
- Oja et al. (2010). Physical activity recommendations for health: what should Europe do? *BMC Public Health*, 10, (10).
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicase em professores de Educação Física*. Tese de Doutoramento. FMH, UTL.
- Passos, P., Cordovil, R., Fernandes, O., & Barreiros, J. (2012). Perceiving affordances in rugby union. *Journal of Sports Sciences*, 30(11), 1175-1182.
- Piéron, M. (1982). *La Relation Pédagogique dans le Enseignement des Activités Physique – notes de course*. Lisboa: Edições FMH.
- Pieron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M.; Neto, Carlos e Carreiro Da Costa, F. (1985). La Rétroaction (Feedback) dans des Situations D'Enseignement en Gymnastique et en Basket-Ball. *Revista de Motricidade Humana*, 1, (1), 23-33.
- Rodrigues, J. (1997). A Supervisão Pedagógica... Da Teoria à Prática. *Pedagogia do Desporto, Estudos 1,2 e 3*, 35-43.

- Roldão, M. (2007). O diretor de turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional – A Turma como Unidade de Análise*. Consultado a 16 de junho de 2013 através de <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/caoe/n01/art01/01.pdf>.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 38-68). Lisboa: Edições FMH.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*, 41, 37-62.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51, (1), 1-22.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (2007). *Parecer CNAPEF e SPEF das actividades de enriquecimento curricular*. Consultado a 15 de Março de 2013, através de http://www.spef.pt/images//2%BA%20parecer%20aec_afd%20%2823-10-07%29.pdf
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007) *Evaluation: Theory, Models & Applications*. S. Francisco: A Wiley Imprint.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Composteklea, Vigo y A Coruña. (pp. 1159-1170). Pontevedra.
- Teixeira, M., Sampaio, A. & Braz, C. (2010). Empregabilidade no desporto. Oferta e procura de emprego no ensino público de Educação Física. *Boletim SPEF*, 35, 125-137.
- The Cooper Institute for Aerobics Research (2007). *FitnessGram - Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa: Edições FMH.

Legislação/Normas:

Portaria nº 921/92 de 23 de setembro. *Diário da República nº 220 - I Série – B*.
Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação.

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de setembro. *Diário da República nº 198 – I Série*.
Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular.

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37 – I Série*. Alteração
do estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do
Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15 - I Série - A*. Estabelece
os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino
básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de
desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República nº 45 – I Série – A*.
Aprovação do quadro geral da Educação Física e do desporto escolar como
unidades coerentes de ensino.

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Diário da República nº 177 – II Série*. Cria os
“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”.

Despacho nº 5328/2011 de 28 de março. *Diário da República nº 61 – II Série*. Estabelece
regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização
das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente
em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação
pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do
serviço docente correspondente.

VI. ANEXOS

(Em cd, formato digital)